А. Е. ЗДОРОВ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ВЗРОСЛЫХ

ПОД РЕДАКЦИЕЙ И СО СТАТЬЕЙ
ПРОФ. П. А. АФАНАСЬЕВА

2-е ИСПРАВЛЕННОЕ И ДОПОЛНЕННОЕ ИЗДАНИЕ

*Допущено Научно-политической секцией
Государственного ученого совета*

1929

ВЧК ЛБ — ГЛАВПОЛИТПРОСВЕТ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО

Издат. часть НКП № 458.

Главлит № А-20984. Гиз № 29157. Зак. № 3189. Тираж 15.000 экз.

1-я Образцовая типография Госиздата. Москва, Пятницкая, 71.

I. ЗАДАЧА ШКОЛЫ ГРАМОТЫ (ЛИКПУНКТА).

Задача школы грамоты — дать возможность учащимся овладеть техническими навыками чтения, письма, счета в пределах программы и сделать его более активным в общественно-политической жизни.

Целевая установка школы грамоты обусловливает и средства достижения цели. С первых же уроков учащихся в школе грамоты надо, на ряду с обучением технике чтения, письма и счета, приучать пользоваться этими навыками в жизни и тем самым создавать возможно большие предпосылки к тому, чтобы обучившийся в конечном итоге стал возможно более активным и сознательным строителем социализма. В настоящий момент советская педагогика стремится достигнуть этой цели с помощью комплексной системы преподавания. Поэтому данное методическое руководство рассматривает способы обучения чтению, письму и счету в связи с комплексной системой преподавания.

КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ ГРАМОТЫ.

Вопрос о комплексной системе преподавания является чрезвычайно сложным и в то же время практически и теоретически мало разработанным. Поэтому, впредь до накопления соответствующего материала, мы считаем необходимым в данном руководстве коснуться лишь следующих двух вопросов:

1) В чем сущность комплексной системы преподавания в ее применении в школе грамоты. 2) В чем причина неувязки между комплексом и навыками, и как и насколько эти затруднения преодолимы.

СУЩНОСТЬ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ЕЕ ПРИМЕНЕНИИ В ШКОЛЕ ГРАМОТЫ.

Прежде всего начнем с раз'яснения самих терминов **комплексная** и **система.** Слово **система** значит об'единение знаний на какой-либо базе, слово **комплексная** указывает на особен-

ность этого об'единения,—оно указывает на их органическую связность.

Следовательно (исходя только из расшифровки терминов), при комплексной системе нет отдельных предметов преподавания, как это было раньше при предметной системе, когда в расписании школьных занятий стояло: русский язык, математика, география и т. д., и когда занятия по каждому предмету проводились без связи между собой. При комплексной системе преподавания материал, прорабатываемый в школе, об'единяется в конечном итоге в единое связное целое; темы связаны между собой, образуют один стержень, на котором строится вся программа и на который как бы нанизывается все, над чем работают учащиеся — вопросы, по которым ведется беседа, содержание статей для чтения, темы письменных работ, материал для математических задач и вычислений.

Все отдельные части, из которых слагается комплекс, об'единяются в одно целое. Итак, комплексная система предполагает органически связанное об'единение знаний. Но это определение не является полным и основным. Необходимо установить, для чего нужно это об'единение при комплексной системе преподавания? Какова цель этого об'единения? Здесь ответ может быть только один: с целью выработки у обучающихся уменья марксистски подходить к анализу явлений окружающей обстановки и тем самым создать предпосылки для возможно более активного участия в строительстве социализма. Это обстоятельство является существенным признаком комплексной системы преподавания. В методическом письме ГУС'а о комплексном преподавании это формулировано так: «под комплексом следует понимать конкретную сложность явлений, взятых из действительности и об'единенных вокруг центральной темы или идеи. Понятие комплексности в преподавании включает в себя связывание, об'единение, соединение, но не ограничивается этим...»

«Связывание», «об'единение» — являются действительно существенным признаком комплексной системы, но суть дела не в связывании учебных предметов, а в связывании явлений, действительно встречающихся в жизни, и в изучении этих явлений в их сложности, во взаимодействии, в изучении соотношений между явлениями. Из этого определения сущности комплексной системы преподавания вытекает необходимость остановиться на выборе тех явлений, которые должны быть рассмотрены в школе грамоты. Такими явлениями, взятыми из действительности, являются, по мнению ВЧКлб, следующие:

1) Необходимо повысить производительность сельского хозяйства (сюда же входит вопрос о коллективизации сельского хозяйства и кооперации).

2) Необходимо повысить производительность фабрик и заводов, укрепить смычку города с деревней.

3) Необходимо укрепить советскую власть — власть рабочего класса, руководителя крестьянских масс (здесь же выясняется значение Октябрьской революции).

4) Необходимо укрепить Советский Союз — оплот трудящихся всего мира (в этой же теме освещается международный день 1-го мая и международный день работниц 8-го марта).

Как видно из порядка тем, они предполагают подвести учащегося к пониманию общественно-политического строя через рассмотрение производственных сил, экономики классовой борьбы. Таким образом комплексная система диктует необходимость связи между школой и жизнью, т. е. вовлечение учащихся в общественно-политические организации. Школа грамоты должна быть школой действия. В школе грамоты учащийся обучается чтению не ради чтения и письму не ради письма, а для того, чтобы научиться применять свои знания в жизни, ибо марксистски мыслящий человек — это прежде всего человек действия. Поэтому школа грамоты, научившая взрослого крестьянина или рабочего только читать, писать и считать, но не научившая применять эти знания в жизни, не выполнила полностью своей задачи. Иллюстрацией этому может служить письмо учащихся села Толстовки, Тамбовской губ. (см. стр. 112). Такова сущность комплексной системы в ее применении в школе грамоты.

В чем причина неувязки между комплексом и навыками?

Мы условились, что комплексная система преподавания есть система развития марксистского миропонимания у обучающегося. Как система развития миропонимания, она требует особых приемов, особой последовательности в расположении и систематизации материала. Теперь посмотрим, какие же требования к этой системе пред'являют навыки.

В настоящий момент теорией и практикой в данной области в достаточной степени установлено, что прививка навыков зависит от ряда обстоятельств, а именно:

1) Навык обязательно должен воспитываться на почве запросов обучающихся.

2) Прививка навыков зависит от круга представлений. Чем шире запас представлений у обучающегося, тем легче может быть привит навык, и наоборот.

3) На первых порах обучения грамоте учащемуся необходимо главное усилие тратить на выработку механизма навыка.

4) Для того, чтобы навык был прочно привит, необходима наибольшая упражняемость и длительность.

5) Для того, чтобы навык был привит с наименьшей затратой энергии со стороны обучающегося, необходима строгая последовательность в расположении материала (от легкого к трудному).

6) В процессе прививки навыка необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Перечисленные основные положения обусловливают воспитание навыков. Какие же из этих положений не должны ни в коем случае приноситься в жертву комплексированию? Нет сомнения, что первое положение не может у обучающихся в школе грамоты быть игнорировано. Однако, факты из практики мест показывают, что очень часто преподаватели преподносят материал, мало связанный с интересом учащихся. Виной этому иногда является сам педагог, а иногда и тема, подлежащая проработке. В последнем случае преподаватель должен обязательно вести занятия так, чтобы они были связаны с интересом учащихся. Интересы взрослых учащихся игнорировать нельзя. Это всегда нужно помнить любому ликвидатору. Прежде, чем вести занятия, преподаватель должен постараться выяснить интересы учащихся, пришедших в школу учиться. Как это произвести, об этом будет подробно сказано ниже (см. стр. 106—107).

Второе положение: обучение чтению, письму и счету не должно вызывать затруднений, если, конечно, преподавателем будет учтен круг представлений обучающегося (см. стр. 106, 110).

Третье положение: преподавателю нужно в процессе воспитания навыков строго соблюдать, чтобы беседа не преобладала в процессе занятий, чтобы материал для проработки не был труден для понимания. Все это необходимо для того, чтобы дать возможность учащемуся в процессе обучения грамоте тратить главную часть своих усилий на механизм самого навыка. Без выполнения этого пункта трудно обучить взрослого учащегося читать, писать и считать. Особенное внимание надо обращать на длительность и упражняемость в процессе прививки навыков у взрослого человека. Здесь нужно поставить строгое требование: занятия вести так, чтобы была максимальная упражняемость и чтобы материал на одном занятии не нагромождался, а растягивался на более или менее длительный срок. Тут же нужно определенно сказать и то, что, если *нельзя эту упражняемость дать в связи с комплексом, нужно вводить добавочные упражнения вне комплекса*, конечно, на осмысленном и интересном для учащихся материале. Нельзя жертвовать навыком во имя об'единения чтения, письма и счета. Точно так же должна быть строго выдер-

жана последовательность в прививке навыков. В процессе обучения чтению, письму и счету необходимо двигаться шаг за шагом, постепенно усложняя прорабатываемый материал. Если комплексируемый материал не позволяет выдержать последовательность в процессе прививки навыков, необходимо вводить добавочный материал, не связанный с комплексом, но последовательность, обусловленную навыком, необходимо соблюсти. Кроме того, все эти отступления необходимо индивидуализировать в зависимости от особенностей каждого в отдельности учащегося. Вот, примерно, каковы должны быть взаимоотношения между комплексом и навыками. В силу таких требований со стороны навыков, прежде, чем говорить о том, как вести занятия по комплексной системе преподавания, необходимо более детально остановиться на об'еме и последовательности обучения чтению, письму и счету в школе грамоты.

II. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ.

Основными методами обучения первоначальному чтению и письму являются: звуковой метод, идущий в настоящее время на убыль, слоговой метод и американский метод в его разновидности метода целых слов. Рассмотрим все эти методы, указывая, что в каждом из них является жизненным и приемлемым для современной школы взрослых, а что должно быть отброшено.

Звуковой метод.

Звуковой метод в свое время был тщательно разработан в методической литературе как в теоретической своей стороне, так и в практической — в ряде продуманно составленных азбук и букварей. Это способствовало огромной популярности его.

Сущность звукового метода состоит в том, что он рассматривает письменную речь, как перевод произносительных элементов речи — звуков — на зрительные элементы — буквы. Отсюда первая задача при обучении грамоте — научить улавливать в произносительной речи ее элементы — звуки. Предварительные звуковые упражнения в разложении слов на звуки и стремятся выполнить эту задачу.

Вторая задача — научить комбинировать выделенные из процессов речи звуковые единицы в слоги и слова: предварительные звуковые упражнения в слиянии звуков стремились выполнить эту вторую задачу.

Третья задача — научить обозначать каждый из выделенных звуков условным значком — буквой. Этим путем выполнялась задача научения письму.

Наконец, четвертая задача — научить по условным значкам—буквам—комбинировать, «сливать» звуки в слоги и слова — и таким образом постичь «тайну» чтения.

Вот, из каких моментов слагалось обучение грамоте по последовательно проводимому звуковому методу.

Звуковой метод, кладущий в основу обучения грамоте звук, как элемент речи, известен в следующих разновидностях: а) звуковой синтетический метод, б) звуковой аналитический метод и в) аналитико-синтетический метод совместного обучения письму и чтению.

Звуковой синтетический метод отправляется от изучения отдельных звуков и значков их — букв — к их

сочетанию в слоги и слова. В отличие от старого буквослагательного метода, буквы здесь изучаются не в алфавитном порядке, а по степени легкости их изолированного произношения, так как в названии букв метод стремится к передаче «природы обозначаемых ими звуков», добиваясь «возможно чистого произнесения звуков». Затем — складывание букв в слоги и слова идет здесь параллельно с изучением звуков и слиянием их, и не откладывается до прохождения всего алфавита, как делалось в прежнем буквослагательном методе. Например, изучив звуки и буквы **а, н, м,** приступают сразу же к слиянию их в слоги **на, ма** и к чтению по печатным буквам слогов и слов: **НА, НАМ.**

Аналитический звуковой метод, в противоположность синтетическому методу, отправляется от комплекса звуков—слов—и идет к расчленению их на слоги и отдельные звуки. Путь аналитического метода — педагогически и дидактически правильный путь от известного к неизвестному, от целого и конкретного к составляющим его неконкретным элементам.

Аналитико-синтетический звуковой метод письма-чтения подробно разработал так называемые «предварительные звуковые упражнения», которые слагаются из следующих занятий: разложение речи на слова и выделение отдельных слов; разложение слов на слоги; разложение слогов и слов на звуки и выделение отдельных звуков; слияние звуков в слоги, слогов в слова... При этом момент разложения слов на слоги и звуки рассматривается, как письмо (до письма в собственном смысле), а момент слияния звуков в слоги и слова — как чтение (до чтения в собственном смысле). В дальнейшем к звуковым упражнениям присоединяются упражнения собственно в письме и чтении, при чем оба эти занятия идут совместно: написанное слово сейчас же читается. Письмо предшествует чтению, как анализ слов предшествует синтезу звуков.

Необходимость абстрагирования звуков для достижения сущности письма делает метод сильным и для наших дней. Чтобы научиться писать любое слово, нужно уметь в звуковом комплексе — слоге или слове — подметить звуковые единицы и ассоциировать их с графическими их изображениями. В этом — сильная сторона метода. Не даром и Мейман в своих экспериментальных исследованиях по этому вопросу указывает на важное значение совокупной ассоциации «анализирующего восприятия, слухового анализа и анализирующего произношения».

Ложным в традиционном звуковом методе было предположение, что буквы печатного или написанного слова в точности отображают слышанные и произносимые звуки. Смешение звука с буквой, произношения с письмом порождало

целый ряд ненужных трудностей, предварительных звуковых упражнений в целях достижения несуществующего параллелизма между звуковой стороной слышимого и зрительной стороной читаемого слова.

Отсюда, прежде всего, следует отбросить в звуковом методе предварительные звуковые упражнения в разложении слова на звуки и слияния звуков в слова. Совсем нет надобности создавать у учащихся отвлеченные представления звуков самих по себе. Звуки должны восприниматься в живой ткани слова, простого и понятного, и немедленно ассоциироваться с буквами, как условными значками, употребляемыми для записывания слова.

Лингвистический принцип подбора слов для чтения.

На первых порах слова нужно подбирать так, чтобы звуковой состав их был невелик и притом не расходился бы с буквенным его выражением: с этой точки зрения совершенно не подойдет (для акающего говора) **оса** (произносится **аса**), бравшееся одним из первых в букваре Флерова, или слово **дед** (произносится **дьэт**), берущееся первым в букваре Яновской **«Труд и игра»**, или выступающее на первой же странице того же букваря слово **внучка**, как длинное и сложное по своему звуковому составу.

Это требование, пред'явленное к любому методу обучения грамоте, имет свою силу и в отношении метода целых слов, поскольку в применении его мы должны считаться с особенностями русской системы письма, а не копировать с американского образца, рассчитанного совсем на другую систему письма, чем у нас.

«Каким бы методом мы ни пользовались, важнейшее значение имеют для нас слова (примеры), их подбор и порядок их расположения при обучении грамоте», читаем мы в требованиях к нормальному букварю, разработанных специальной комиссией ГУС'а [1]).

Чтобы подобрать слова соответственно лингвистическим требованиями в отношении их звукового состава, необходимо знать, с одной стороны, какие звуки являются наиболее отчетливо произносимыми и легко улавливаемыми ухом, а, с другой стороны, в какой мере их буквенное выражение соответствует произношению.

Порядок букв в подборе слов [2]). Руководствуясь фонетическими графическими признаками, мы можем расположить все буквы нашей азбуки в порядке следующих очередей по степени возрастающей трудности.

---

[1]) См. «На путях к новой школе», 1925 г. № 2.

[2]) Нижеприлагаемый порядок взят из опыта соцвосовской школы. Для школы взрослых в основном он может быть принят, но с небольшими отклонениями внутри самой системы.

Первая очередь — твердые сочетания:

гласные — **а, у, о,**
ы, й, э;

согласные — **м, н, п, т, х, с,**
б, д, к, ш, л, р,
в, г, з, ж, ф.

Вторая очередь — мягкие сочетания:

гласные — **и, я, ю, ё, е** — в положении после смягченных согласных (**ня, ню, нё, не** и т. д.);

согласные — **н, т, с, д, м, л,**
б, п, р, в, з, ф;
ь — знак смягчения согласных в конце слов.

Третья очередь — буквы, обозначающие два звука и сложные звуки:

Гласные — **я, ю, ё, е** в начале слов, после гласных внутри слов и после разделительных **ь** и **ъ;**

согласные — **ц, ш, щ.**

Сделаем несколько пояснительных замечаний к этой таблице букв:

1) Гласные **й** и **э** попали в первую очередь (хотя и во второй ряд), вопреки общепринятому в большинстве букварей порядку, потому, что они употребляются в твердых сочетаниях и не влекут в звуках, стоящих перед ними, никаких изменений.

2) Согласные первой очереди расположены в трех рядах в порядке желательного усвоения. Однако, звуки **ш, л, р, ж** могут быть взяты и несколько раньше поставленного для них порядка, так как речь идет о взрослых, а не детях, где в группе нет сюсюкающих и картавящих (или имеются лишь единичные случаи).

3) Гласный **и** дан во второй очереди непосредственно перед **я, ю, ё, е** потому, что он влечет смягчение в согласных, стоящих перед ним, и, таким образом, хорошо подготовляет чтение смягченных сочетаний типа **ня, тя, ся,** и т. д., где **я, ю, ё, е** выступают в значении уже привычных для взрослых по первой очереди **а, у, о, э:** отдельно **я, ю, ё, е** здесь ни в коем случае не называются.

4) Согласные второй очереди даны в порядке наибольшей употребительности их в сочетании с гласными той же очереди. Для сочетания с гласными следует взять и остальные согласные из первой очереди, отнеся в самый конец **ш, ж** в виду того, что в сочетаниях **ши, жи** мы уже имеем несоответствие написанного слышимому (слышится **шы, жы**).

5) Знак смягчения согласных — **ь** — дается в естественной последовательности звуковых ассоциаций: привыкнув к восприятию согласных в их измененном виде второй очереди (**ни, си, тя, дю...**) учащемуся нетрудно будет уловить такое же

изменение в случаях типа **конь, ось, сеть,** т. е. так называемое смягчение согласных в конце слов (случаи смягчения согласных в середине слов лучше взять при проработке звукового состава слов третьей очереди, связав с ними и разделительное значение **ь**).

6) Гласные **я, ю, ё, е,** взятые в третьей очереди, т. е. уже под самый конец проработки азбуки, обозначают два звука— **йа, йу, йо, йэ.** Конечно, ни наблюдение над тем, что здесь два звука, ни выделение этих звуков, а тем более написание их, как **йа, йу, йо, йэ,** здесь не имеют места: читая на этой стадии прохождения букваря такие слова, как **яма, юла, елка, ем,** учащиеся устанавливают иные ассоциации с буквами я, ю, ё, е, чем во второй очереди их употребления; тоже и в случаях постановки их после гласных—**лая, лаю, сует, роет...** На этой стадии уже уместно и называть эти буквы отдельно, как **я, ю, ё, е (т. е. йа, йу, йо, йэ).**

После установления двухзвучных ассоциаций в словах с **я, ю, ё, е,** естественно, и нетрудно будет уяснить разделительное значение **ь** и **ъ**, при чем употреблению **ь** в разделительном значении следует предпослать случаи употребления **ь** в середине слов типа **письмо, угольки, уголья...**

7) Согласные **ц, ч, щ** отнесены к самому концу букварных занятий в виду их сложности и трудности как в произносительном, так и в слуховом отношениях.

8) Сделаем, наконец, одно общее и очень важное замечание ко всей таблице звуков и букв в смысле соблюдения *требований к звуко-буквенным ассоциациям в слове.* В обеспечение правильных звуко-буквенных ассоциаций на первых порах, примерно, в течение первой половины букварного периода, надо тщательно избегать употребления буквы, не соответствующей произносимому в данном слове звуку. Из гласных это надо иметь в виду в особенности по отношению к безударным **о** и **е,** а из согласных — по отношению ко всем звонким в конце слов или перед глухими согласными.

Не следует, значит, брать на первых порах таких слов с гласными, как **коса, роса, соха** и т. д., так как в акающих и в литературном говорах мы здесь слышим **а** на месте буквы **о,** или таких слов, как **село, несу, беру...,** так как в литературном произношении мы здесь слышим звук, близкий к **и,** на месте буквы **е.** То же нужно иметь в виду и в отношении безударного **я:** хотя эти случаи будут встречаться уже во второй половине букварных занятий, все же лучше на первых порах и там в словах с буквой **я** считаться с этим и не брать таких примеров, как **пряду, гряда, пляшу** и т. д., так как здесь в литературном произношении слышим звук, близкий к **и,** на месте буквы **я,** а в словах, как **язык, яйцо, ядро** и т. п., мы слышим близкие к **йи, ий,** на месте буквы я.

Что касается согласных звонких в конце слов или перед глухими согласными, то на первых порах не должны иметь места такие слова, как **дуб, сад, воз или дубки, травка, ножки** и т. п.

Ко всем указанным случаям несоответствия написанного произносимому надо подходить постепенно, подготовляя к этому несоответствию глаз и ухо ученика.

Так, чтобы подготовить глаз учащегося к восприятию буквы **о** на месте звука **а** в словах **коса, соха,** следует взять предварительно эти слова с ударением на первом слоге, т. е. **косы, сохи** и т. д., а потом рядом с ними те же слова с безударным **о:** тогда ученик будет подготовлен к зрительному восприятию **о,** несмотря на слуховое восприятие **а.** То же надо проделать со случаями на безударное **е** и **я** (см. выше).

Чтобы подготовить глаз учащегося к восприятию букв **д, г, в** и т. д., на месте звуков **т, к, ф** и т. д., надо опять-таки давать слова в таких параллелях, как, например, **дубы—дуб, луга—луг, трава—травка** и т. п.

Такой переход от слов, где буква и звук согласуются, к словам, где имеется между ними расхождение, лучше всего делать ближе ко второй половине букварного периода, а то и совсем относить к концу его.

С л о г о в о й м е т о д выступает в двух формах: в буквенно-слоговой и звуко-слоговой или зрительно-фонетической, как назвал когда-то эту разновидность слогового метода К. Житомирский (см. полезную книжку его «Как же учить грамоте». М. 1915 г.).

Первая форма слогового метода тяготеет к буквенному методу, представляя дальнейший этап в обучении грамоте по этому методу: сначала запомнить буквы, а потом их сочетание. Вторая же форма тяготеет к звуковому методу, облегчая способы постижения истинной звуковой природы читаемого слога.

Первая форма слогового метода, изложенная выше, как комбинированная с буквенным, может, конечно, считаться допустимой. Но надо отчетливо представлять себе и недостатки такой формы. Главнейший из этих недостатков — излишний тормоз для плавного чтения, создаваемый названием отдельных букв, входящих в состав слога, отсюда неплавное, с запинанием чтение.

Вторая форма слогового метода, устраняя название отдельных букв, входящих в состав читаемого слога, ведет к плавному чтению и облегчает постижение самого процесса чтения, как воспроизведения звуковых элементов слова, данных в начертании его буквенными значками.

Так как эта форма слогового метода, з р и т е л ь н о-ф о н е т и ч е с к а я, находит своих выразителей и в самое последнее время, то учителю следует внимательно отнестись к этой форме слогового метода.

Слоговой метод в его **фонетической** стороне находит для себя опору в самом характере нашей графики—силлабически-посклaдной, передающей буквенными начертаниями слоги, как единственно реальные единицы речи. Наша речь распадается именно на слоги, как составные свои части, и только эти слоги, без ущерба для целого слова, могут быть воспроизведены по знакам-буквам и в читаемом слове, в то время, как слово, распавшееся на отдельные звуки, решительно искажает свой звуковой облик (о чем см. дальше, в отделе о звуковом методе): произнося слово по слогам—**Ма-ла-ша**,—мы не исказили слово до неузнаваемости, в то время как название отдельных букв в этих словах, хотя бы самым коротким, неосложненным способом—**М, А, М, А,—М, А, Л, А, Ш, А**,—решительно не может дать впечатления слова.

Отсюда, слоговой метод, в рассматриваемой нами форме, не допускает иного, кроме слитного, произношения звуков.

Ход обучения по такому слоговому методу представляется в следующем виде.

Учитель дает для **зрительного** восприятия **слог**, как единицу речи, сопровождая показание печатного слога произношением **(ма, на, па...)**. Отдельное произношение (называние) букв не допускается. Первые уроки проходят на чтении согласных с одним и тем же гласным. Чтобы не брать бессодержательных слогов, лучше—для самых первых уроков — брать односложные **слова-слоги** **(на, да, та...)** в соответствующем контексте беседы, иллюстрируемой рисунками или сопровождаемой предметными пояснениями—**на** книгу, **та** доска (указание на доску)... Затем эти односложные слова или слоги, повторяясь, образуют новые слова. Это же достигается путем комбинирования слогов **Са-ша, Ма-ша, Да-ша** и т. д.

Следующий второй этап—чтение тех же согласных с другой гласной, с соблюдением тех же приемов повторения и комбинирования: **зо-ло-то, хо-ро-шо...**

Во всех случаях замены гласной учитель просто называет новый слог, не называя в отдельности входящих в него букв. Этот этап чтения слогов — слов с переменой гласных — является очень важным: он ведет ученика к овладению принципом чтения, к пониманию того, что с переменою гласной изменяется слог. Заменив, скажем, гласную **а** в слоге **на** гласной **о**, учитель говорит, что теперь будет не **на**, а **но** и дальше — не **та**, а **то**, а потом, заменяя эту гласную в слоге **ка**, спрашивает, что получится. Если не на третьем или четвертом, то на пятом, шестом случае ученик по аналогии прочтет новое сочетание: это и будет уразумением принципа чтения. Даже обычно трудные сочетания согласных с йотованными гласными по этому же закону аналогии читаются без особых

затруднений при этом методе замены: заменяя в слоге **а** буквой **я** (отдельно не называемой), учитель говорит, что вместо **ма,** будет **мя,** вместо **та—тя,** а дальше ученик сам прочтет вместо **са—ся.**

Третий этап — чтение слога с согласными в конце. И здесь ученик не называет, не произносит звуков изолированно, а читает такой слог по сопоставлению с другим слогом: **дома—дом** (конечно, в контексте речи, например, стоят два дома, а вот один дом), **рука—рук** и т. п. Отсюда переход к чтению слова с двумя согласными в середине—**дума—дум—думка, сума—сумка** и т. п. А в дальнейшем можно перейти, соблюдая постепенность и строго систематизируя подбор материала, к чтению слогов и слов с сочетанием двух и более согласных в конце и начале слова: **ро-ста — рост... старый, страх** и т. д.

Лишь после того, как ученики достаточно окрепнут в навыке чтения, можно давать для прочтения слова, в которых буква произносится не так, как она произносилась уже в знакомых сочетаниях, **то-то, то-пор; во-ду, во-да; зу-бы, зуб** и т. п.

Итак, слоговой метод требует строгой и продуманной системы в расположении материала: только тогда можно обеспечить постепенно - наступательное продвижение вперед в овладении принципом и навыком чтения. Беспорядочное перемеживание каких попало слогов не приведет к желанным результатам.

Выше обрисован метод слогового чтения, отдельного от письма. Но возможен такой же слоговой метод письма-чтения, тогда в основу будет положен не только зрительно-фонетический принцип. Весь путь изучения слогов и чтения слов при этом остается тот же, что и при слоговом методе чтения, только исходным пунктом являются для учеников не только зрительное, но и рукодвигательное впечатление (движение руки учителя, пишущего слова на доске), а при составлении слов ученики орудуют не готовыми буквами или слогами-карточками, а пишут их сами рукописным шрифтом.

Много серьезных доводов имеется в пользу того или другого способов обучения чтению и письму, т. е. одновременного и раздельного. Столько же серьезных возражений имеется против того и другого способов. Здесь не место излагать все доводы за и против того или другого способа (об этом учитель прочитает в педагогических и методических руководствах). Опыт нашей школы имеется в отношении и раздельного и совместного обучения письму и чтению. Нет надобности принимать в этом вопросе однообразное решение. По существу вопрос идет только о моменте пользования письменным шрифтом, так как «письмо», понимаемое как

изображение слышимого слова, имеет место и при методе раздельного обучения, поскольку учащиеся прибегают к составлению слова из печатных карточек-букв или к изображению его печатным шрифтом. Безусловно вредным было бы слишком большое отделение чтения от письма, понимаемого в широком смысле изображения слова в письменных (все равно и печатным шрифтом) знаках.

Итак, положительными сторонами обрисованной нами формы звуко-слогового метода является простота схемы занятий, последовательность в накоплении зрительно-графических элементов слов, естественность в соотношениях этих элементов со слуховыми тех же слов (так как слог является единственно реально выделяемым элементом речи), а отсюда большая возможность самостоятельного постижения учащимися процессов чтения и письма без всяких мук над «тайнами слияния звуков». Все это делает метод приемлемым для школы.

Но, применяя слоговой метод в современной школе, нужно позаботиться о том, чтобы слова для чтения и письма брались, по возможности, из жизни учащихся и текущего момента общей работы. Не исключаются при этом и специальные упражнения с нарочитым подбором нужных слогов и слов.

Переходим к методу целых слов.

Методы целых слов.

Прежде чем остановиться на наиболее приемлемой форме этого метода, надо тщательно в нем разобраться. Метод целых слов более известен под названием американского метода. Сущность этого метода состоит в том, что обучают читать не по буквам, а давая для восприятия и зрительного запечатления целые слова.

Мейман назвал этот метод «методом целых образов или методом совокупностей», охарактеризовав самым названием существенную особенность метода. Название метода «методом целых слов» или «словозрительным методом» указывают на приемы обучения чтению целыми словами, без раздробления их на звуковые или буквенные единицы. Но этими названиями не подчеркнута та особенность метода, что в основе выбора слов для чтения лежит идея целостности и связанности представлений из совокупности, а не разрозненности. Можно дать ряд несвязанных между собою слов **коса, роса, сук, лук** и предложить их для зрительного запоминания: это будет метод «целых слов», но он не будет методом совокупности. Или можно взять ряд хотя и связанных, но недоступных для понимания или неинтересных слов и фраз. Это тоже будет метод «целых слов», но не будет метод «целых образов», поскольку у учащихся при чтении

подобных вещей не вызываются никакие образы или живые представления.

В противоположность синтетическим методам (буквенному или звуковому), озабоченным точным усвоением элементов письменного или слышимого слова, как исходного момента при чтении слова, аналитический метод «целых слов» дает цельный зрительный образ напечатанного или написанного слова и стремится запечатлеть его не в раздробленном на отдельные элементы виде.

Как же обеспечить прочное запоминание зрительного образа слова? Конечно, только путем закрепления в зрительной памяти начертаний слов, всегда ассоциируемых с определенными значениями, т. е. слов осмысленных. Для этого требуются повторные и повторные акты узнавания слова, встречающегося в разных комбинациях с другими словами: эти акты узнавания должны всегда сопровождаться произнесением узнанного слова. На первых порах слова берутся возможно короткие, чтобы учащийся легче мог схватить целый зрительный образ слова. Постепенно слова осложняются, нарастая в буквенном составе.

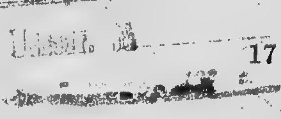
Для обеспечения прочности в зрительной и рече-двигательной ассоциациях метод целых слов одновременно со зрительным запоминанием начертания слова стремится дать и рукодвигательное запоминание этого начертания: узнав напечатанное слово, учащийся отображает это узнавание не только в произношении, но и в рисунке, а потом и в написании его (письменными или печатными буквами).

Итак, учащийся увидел начертание слова, узнал его, произнес, написал его — вот полный цикл работ, завершающий ступени грамотности.

Американский метод только после такого завершения грамотности находит возможным знакомить учащегося с отдельными буквами, входящими в состав читаемых ими слов. Такой путь весьма позднего перехода к ознакомлению с буквами вызывается резкими расхождениями звука с буквой в системе английского письма: одна и та же буква получает разное звуковое значение в разных словах, а потому раннее ознакомление со звуковым значением отдельной буквы не имело бы смысла да и крайне затруднительно было бы это сделать.

Есть и у нас такие расхождения между произношением, например, вот буква **о**, но читать ли ее за **о**, или за **а**, или за близкий к звуку **ы** — будет зависеть от того, в состав какого слова она войдет: **дом**, **дома́**, **домовничать** или возьмем букву **б**, в ее разных звуковых значениях: **зуп**, **зубы** и т. д.

Но у нас, с одной стороны, немало слов, где имеются соответствия в написании и произношении (**дом, пол, нос, рука...**), а, с другой стороны, буквы, прочтенные в словах в их основном звуковом значении, несмотря на несовпадение с обычным



произношением, не исказят основного значения слова настолько, чтобы оно было неузнано, прочтя слова **дома́, домовничать,** произнося букву **о** за **о,** учащийся догадается, какое слово он прочитал; то же и со словами типа **зуб, лев...**

В виду этого у нас, при пользовании методом целых слов, ознакомление с отдельными буквами, входящими в начертание слова, не откладывается в столь долгий ящик, а идет обычно вслед за прочтением и узнаванием целого слова.

Такой путь надо считать оправданным и особенностями нашей системы письма и соображениями технического характера.

Одним накоплением зрительных образов и слов в памяти учащихся трудно обеспечить точность восприятия и правильность узнавания слов: близкие по начертанию друг к другу слова: **дом, дам, дол, пиши, паши** и т. д. легко могут быть ошибочно узнаны. Не даром еще и Мейман отметил, что метод целых слов не воспитывает точности в узнавании слов, ведет к типу «блуждающего», ошибочного чтения, а потому он даже отдает предпочтение синтетическим методам обучения грамоте, воспитывающим тип точного, фиксирующего чтения.

Метод целых слов и слогов на основе звуковой проработки. Практика американского метода в нашей школе и внесла, как мы видели, эти коррективы. Они сводятся к следующему:

1. В период накопления зрительных образов слов, без анализа их на составляющие их элементы — слова берутся краткие. Уже после нескольких прочтенных и усвоенных зрительной памятью слов приступают к ознакомлению обучающихся грамоте с буквами. Часто это делается вслед за каждым прочтенным и узнанным словом.

2. При анализе слова на составляющие его элементы возможно использование приемов артикуляционного фонетического метода в связи с некоторыми приемами звукового метода.

3. Для обеспечения легкого перехода от чтения известных слов — к чтению неизвестных слов возможно комбинирование метода целых слов с методами узнавания частей слов — с л о г о в. Поэтому анализ прочтенного слова должен быть направлен не сразу к в ы д е л е н и ю с л о г о в в связи со зрительным запечатлением их. Слова, скажем, **Паша, Пашу,** распавшись на составляющие их слоги **шу, па, ша,** дадут возможность узнавать те же слоги в других комбинациях и новых словах.

Итак, путь усвоения грамоты при указанных коррективах к методу целых слов может быть таким.

В связи с беседой по определенной теме комплексной программы, внимание учащихся фиксируется на том или ином слове. Затем оно составляется из печатных карточек-букв

(печатается) и пред'является для зрительного его восприятия. Вслед за прочтением слова оно вновь печатается самими учащимися, т. е. составляется из подвижных букв, при чем учащиеся невольно зрительно запечатлевают буквенное изображение, пока и не зная отдельного названия их.

Затем идет анализ слова на составляющие его части — слоги, а потом буквы, после выделения каковых идет их написание (печатным или письменным шрифтом).

Таким образом, слово прочитывается целиком, составляется из подвижных букв, разлагается на составные части—слоги, а потом и буквы, записывается.

Итак, наиболее типичная форма метода «целых слов», известная под названием американского метода, перетерпела, в виду сделанных оговорок и внесенных коррективов, значительные изменения. И в такой именно измененной форме он может считаться гораздо более отвечающим условиям нашей школы и особенностям русской графики. Применение же американской формы метода целых слов вызывает в условиях нашей школы и при особенностях русского письма ряд существенных возражений.

Накопление такого количества зрительных образов слов, которое давало бы возможность чтения любого текста, предполагает весьма длительный путь усвоения грамоты. Являясь очень громоздким, американский метод не может быть оправдан необходимостью, вызываемой особенностями русского языка, как он оправдывается у себя на родине особенностями английской системы письма.

Помимо того, простым накоплением зрительных образов целых слов не может быть разрешена задача обучения чтению любого слова: ведь малейшее изменение слова (дом—дома—дому...)—иной зрительный образ в целом, хотя бы и при сходстве его в некоторых частях. Эта задача чтения нового слова путем узнавания в нем составляющих его частей разрешается, как мы видели, в буквенном и слоговом методах и более естественно — в слоговом методе, в связи со звуковым анализом слова, выделяющего его конкретные звуковые единицы—доли—слоги, а потом и звуки.

Та разновидность аналитико-синтетического метода обучения грамоте на основе звуковой проработки, которая принята в ВЧКлб, очень близко подходит к только-что охарактеризованному варианту метода целых слов и слогов. Исходный момент занятий по грамоте и здесь является слово, взятое в его целом составе. Слово это осмысливается в его значении путем беседы по содержанию его (или целой фразой), а потом пред'является для тщательного рассмотрения. Путь проработки здесь тот же, какой намечен выше: слово разлагается на составляющие его части—слоги, а потом и буквы. Составляя потом вслед за анализом из этих букв

слоги, а из слогов—слова (или непосредственно слова из букв, если слова односложные), учащиеся закрепляют проделанную работу по изучению состава слова, усваивают самый механизм чтения. Работа с разрезной азбукой является очень существенным моментом при данном методе аналитико-синтетической проработки.

Метод обучения письму.

Уже говорилось о том, что в вопросе о начале писания не может быть дано однообразное решение. Но все же технически легче будет вести писание несколько спустя после начала занятий чтением.

Поскольку письмо начнется несколько позднее чтения, постольку в выборе слов для писания будет больший простор, чем это могло бы быть при параллельном ведении письма. Значит, для упражнений в писании могут быть взяты наиболее простые по своему штриховому составу слова, и вообще может быть легче выдержан принцип генетизма, заключающийся в том, что последующие стадии в писании букв основываются на предыдущих, постепенно осложняясь.

При способе раздельного ведения письма легче, наконец, избегнуть утомительно надоедливого упражнения в писании элементов, столь характерного для старой школы. Эти упражнения вызывались необходимостью «набить руку» в навыке владения орудием письма. Теперь же эти навыки достигаются постепенно в работе по зарисовке-печатанию читаемых слов упрощенным печатным шрифтом. Следовательно, надобность в специальной тренировке руки уже отпадает. И если понадобится для отчетливости в написании того или иного штриха уточнить и укрепить движение пищущей руки, то это может быть достигнуто не столько писанием отдельных элементов (хотя по ходу дела, может быть, и понадобится выделить для отчетливости тот или иной элемент, как штрих), сколько путем генетически-последовательного подбора слов для писания. К тому же к моменту перехода к письму с применением письменного шрифта учащиеся достаточно окрепнут в навыке владения карандашом, благодаря упражнениям в зарисовке-печатании букв читаемых слов. Если же проявить настойчивость в требовании соблюдать при таком печатании тот порядок движений руки, какой потребуется впоследствии при писании письменным шрифтом (напр., при печатании буквы **А** рука должна сделать движения в таком порядке: снизу вверх, с некоторым наклоном, сверху вниз—тоже с некоторым наклоном, поперечное движение слева направо; при печатании **М** — рука должна проделать движения: снизу вверх, сверху вниз и опять те же движения...), то при печатании букв рука в значительной степени будет подготовлена к нужным движениям при переходе к писанию письменным шрифтом.

III. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ В ШКОЛЕ ГРАМОТЫ.

Школа грамоты ставит своей задачей в области обучения как чтению, так и письму дать возможность учащемуся пользоваться этими навыками в целях удовлетворения своих потребностей, в целях взаимодействия с окружающей средой. Это значит, что в области чтения учащийся должен быть подведен к умению прочитать и понять популярную книгу и газету. В области письма — к умению самостоятельно записать кратко свою мысль с соблюдением самых элементарных орфографических требований: точка, заглавная буква, мягкий знак в середине слова и на конце, типа **конь** и др., перенос слов. Из этого мы видим, что при обучении грамоте необходимо обратить внимание на социальную значимость чтения и письма, т. е. на то, чтобы хотя бы и в незначительной степени обучающийся все же научился пользоваться письмом и чтением, как способом взаимодействия с окружающей средой. Отсюда ясно, что школа грамоты, научившая учащегося хорошо списывать, но не научившая его записывать собственную мысль, научивший читать, но не научивший понимать читаемое, не выполнил своей задачи в области воспитания навыка чтения и письма у взрослого человека.

Вот такая целевая установка школы грамоты в значительной степени определяет и способы обучения чтению и письму взрослых. Кроме этого — природа, само строение организма человека обусловливает последовательность и способы обучения чтению и письму, например, нужно учить взрослого иначе, чем ребенка и т. д. Следовательно, целесообразными приемами обучения грамоте могут быть признаны те, с помощью которых навык приобретает свое социальное значение, не насилуя природы человека.

Под углом зрения этих 2 моментов — социального и биологического — мы и должны рассмотреть способы обучения чтению и письму взрослого рабочего и крестьянина. Вначале рассмотрим те способы, которые обусловливаются механизмом письма и чтения.

Механизм чтения.

Механизм чтения состоит в том, что, воспринимая раздражение от напечатанного или написанного слова с помощью зрения, человек вырабатывает способность воспроизводить соответствующие движения органов речи, необходимые для произношения того или иного слова. Но так как движения

Схематично это можно представить так:

СХЕМА МЕХАНИЗМА ЧТЕНИЯ

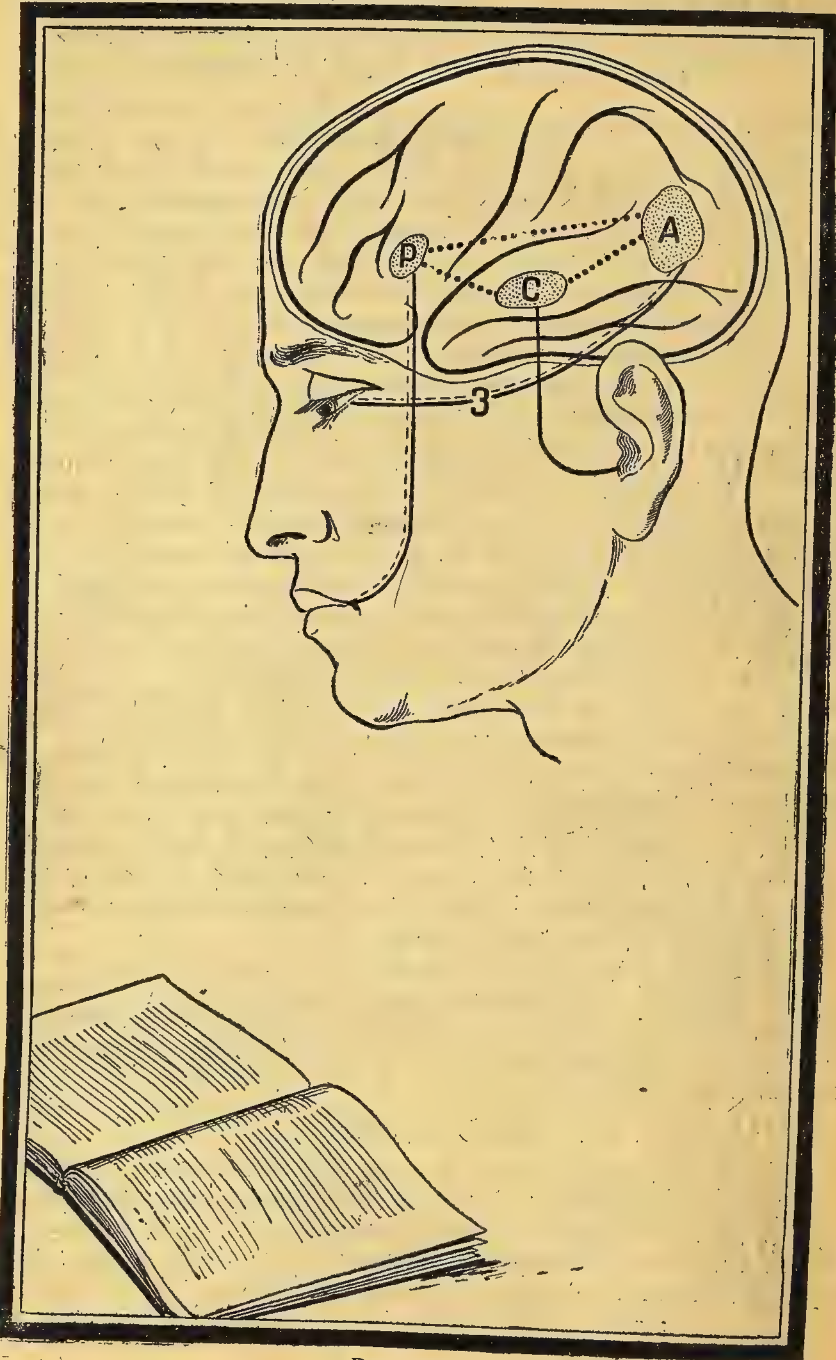


Рис. № 1.

органов речи регулируются слухом, то, следовательно, и слуховые восприятия в процессе воспитания механизма чтения так же обусловливают движение органов речи. Поэтому механизм чтения может быть выработан путем связи между зрительными, слуховыми и речедвигательными восприятиями.

Раздражение от напечатанных или написанных слов передается по зрительному нерву **З** в зрительный центр **А** головного мозга, отсюда идет в двигательный центр речи **Р**, а затем, с другой стороны, слуховое раздражение идет к органам речи по слуховому нерву в слуховой центр **С**, а отсюда в двигательный центр речи и отсюда к органам речи. Кроме того, слуховые и зрительные восприятия слов связаны между собой, так что они в конечном итоге, в совокупности и определяют движения органов речи при чтении.

Так схематично можно представить себе механизм чтения.

Механизм письма.

Механизм письма состоит в том, что с помощью зрительно-слухо-речедвигательно-двигательных восприятий у человека вырабатывается способность воспроизводить соответствующие движения руки, необходимые для записи того или иного слова. Поэтому механизм письма — это есть связь между зрительно-слухо-речедвигательными и двигательными восприятиями.

Схематично это можно представить так:

Раздражение по зрительному нерву **З** доходит до зрительного центра **А**, отсюда идет к двигательному центру **Д** и отсюда — к руке. С другой стороны, слуховое раздражение идет по слуховому нерву в слуховой центр **С**, а отсюда идет в двигательный центр **Д** и затем от **Д** идет к руке и от **Р** к органам речи. Кроме того, слуховые и зрительные восприятия слов связаны между собой. Так что в конечном итоге, в совокупности они определяют движения руки при письме.

Эти схемы механизмов чтения и письма дают возможность только с одной стороны подойти к определению об'ема и последовательности приемов обучения грамоте взрослого рабочего и крестьянина. Но для полного освещения затронутого вопроса необходимо также рассмотреть работу этих механизмов в связи с социальной значимостью письма; это значит, что надо выяснить, как должно быть поставлено обучение грамоте, чтобы учащийся, окончив школу грамоты, мог в той или иной степени применять эти навыки в жизни. По этому вопросу существуют разные точки зрения. Одни считают, что первоначально необходимо воспитывать механизм навыка, а затем уже приучить пользоваться этим механизмом в целях понимания внутреннего содержания написанного или

СХЕМА МЕХАНИЗМА ПИСЬМА

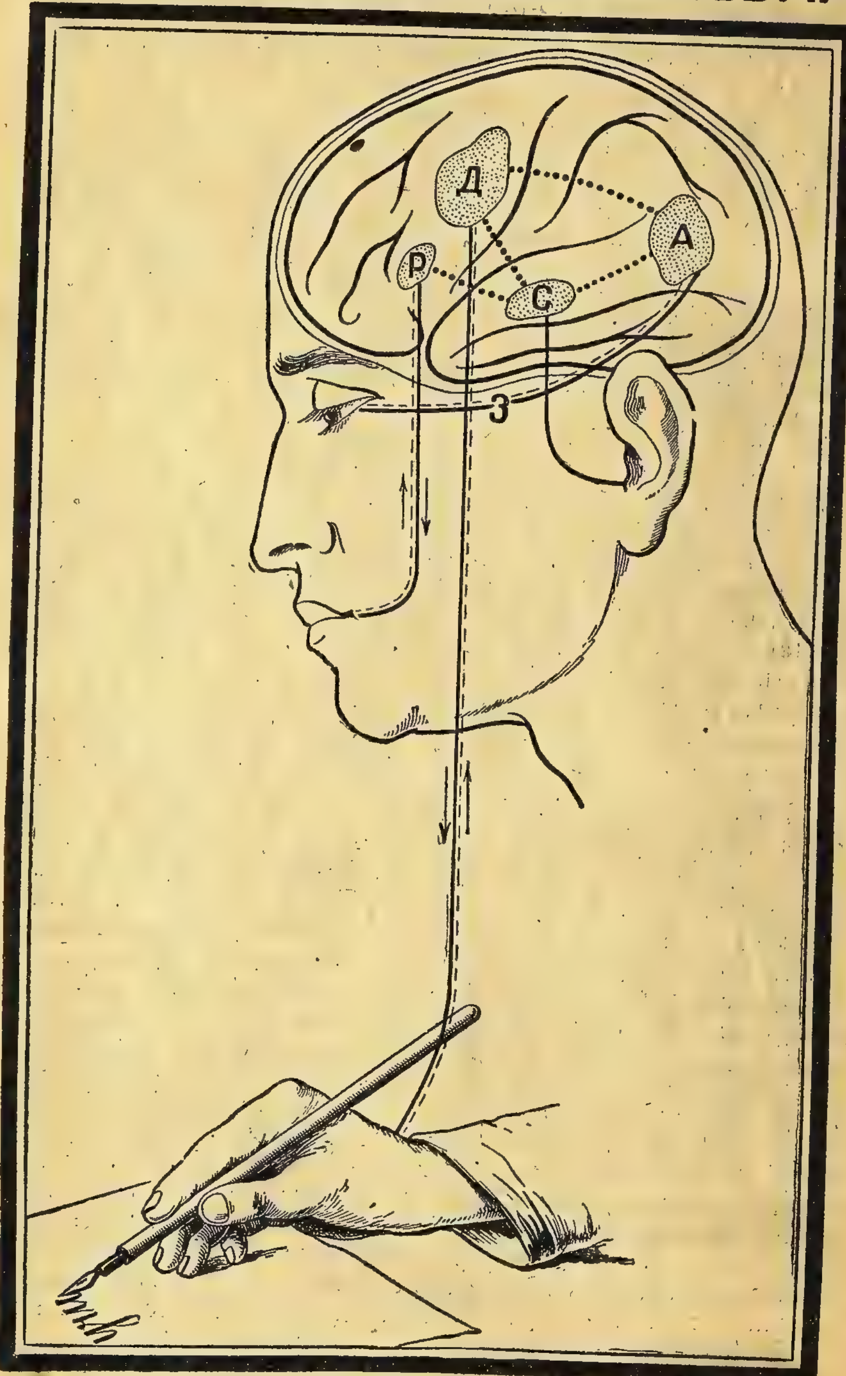


Рис. № 2.

прочитанного. В отношении навыка чтения это значит, что первоначально нужно выработать у обучающегося связь между зрительно-слухо-речедвигательными восприятиями слов, и затем уже с помощью этих связей приучить учащегося понимать прочитанное. В отношении же письма это значит, что первоначально нужно выработать у обучающегося связь между зрительными слухо-речедвигательными и двигательными восприятиями слов, а затем уже с помощью этих связей приучить учащегося излагать свои мысли, т. е. пользоваться письмом, как фактором взаимодействия с окружающей средой. Сторонники этого взгляда находят, что, чем больше обращается внимания только на механизм навыка в процессе обучения грамоте, тем лучше.

Ясно, что эта точка зрения является неправильной потому, что конечная цель обучения чтению и письму в школе грамоты это — выработка умения пользоваться этими навыками в жизни. Если же мы сосредоточим все наше внимание на механизме навыка, то мы тем самым не сумеем в должной мере научить учащегося пользоваться этим механизмом в целях удовлетворения своих потребностей, взаимодействия с окружающей средой. Такое чтение, когда учащийся читает, но не понимает, такое письмо, когда учащийся умеет списывать, но не умеет записать самой простой и короткой мысли, является с социальной точки зрения мало полезным занятием. Вот почему последовательность приемов обучения грамоте, основанная на первой точке зрения, не является целесообразной для воспитания навыков чтения и письма у взрослого в школе грамоты.

Вторая точка зрения противоположна первой. Она заключается в том, что все внимание при обучении грамоте сосредоточивается почти исключительно на смысловой стороне, механизму же навыка уделяется мало внимания. Иллюстрацией этому могут служить буквари для взрослых, изданные ВЧКлб до 1926 года включительно. Так, например, первая фраза батрацкого букваря издания 1926 года была такой: **НАША СИЛА СОЮЗ.** Этот лозунг хорош со стороны смысловой, со стороны социальной, но он труден для воспитания механизма чтения: написание слова **СОЮЗ** прежде всего не совпадает с произношением (учащийся говорит **САЮС**), во-вторых, в нем имеется звук **Ю**, который является сложным звуком, в-третьих, слово **СИЛА** также неудобно на первых порах для механизма чтения, так как сразу дается мягкое сочетание **СИ.** Этих примеров можно привести много и из других букварей: ДОЛОЙ НЕГРАМОТНОСТЬ, НАША СИЛА — НАША НИВА и т. д. Все они говорят за то, что обучение грамоте было построено исключительно на смысловой стороне. Последовательность обучения чтению и письму на основе этой точки зрения является также неприемлемой, ибо

при воспитании навыка нельзя базироваться только на смысловой стороне. Без должного воспитания механизма, учащемуся трудно будет научиться читать и писать.

Третья точка зрения является как бы примиряющей. Она заключается в том, что с самых первых уроков обучения грамоте учащийся на ряду с воспитанием механизма приучается также понимать смысловую сторону письма и чтения. При обучении письму, учащийся, кроме того, сразу приучается с помощью воспитываемого механизма в той или иной мере записывать свои мысли.

Какую же из этих 3 точек зрения, исходя из целевой установки школы грамоты, нужно признать более целесообразной? Наиболее приемлемой, несомненно, является последняя точка зрения. И буквари, изданные ВЧКлб в 1927 году, как раз и иллюстрируют это положение.

Правильность третьей точки зрения подтверждается и научными данными. Наука в настоящее время довольно точно установила, что всякий навык должен воспитываться на почве интереса, на почве удовлетворения потребностей учащегося. Без интереса (удовлетворения запросов учащихся) навык воспитать трудно, а иногда и невозможно. Ярким доказательством этого является то обстоятельство, что учащийся, научившийся только списывать, обычно не умеет записывать своих мыслей, не умеет при помощи своего уменья писать удовлетворить своих потребностей; это есть результат того, что прививка навыка письма происходила не на почве интереса, т. е. не на почве удовлетворения учащимся своих запросов.

Итак, в школе грамоты последовательность приемов в обучении чтению и письму должна базироваться на третьей точке зрения. Но прежде, чем намечать таковую, необходимо остановиться на вопросе о распределении энергии в процессе воспитания навыков чтения и письма. Нужно решить, каково должно быть соотношение траты усилий со стороны обучающихся в процессе воспитания навыка между выработкой механизма и умением пользоваться этим механизмом в жизни. Необходимость выяснения этого станет ясным, если мы проанализируем трату энергии, производимую в процессе чтения и письма грамотным человеком.

Вся энергия, затрачиваемая в процессе чтения, идет в следующих направлениях:

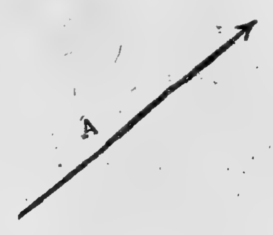
1. Чтобы произнести то или иное слово, читающий должен произвести соответствующие движения органов речи при виде букв, как символов, что бесспорно сопровождается соответствующей тратой энергии.

2. Читающему необходимо понять внутреннее содержание прочитанного, на что также должно быть затрачено соответствующее усилие.

3. В процессе письма энергия тратится в следующих направлениях:

1) Прежде чем писать, у человека появляется мысль, возникновение которой сопровождается соответствующей тратой энергии.

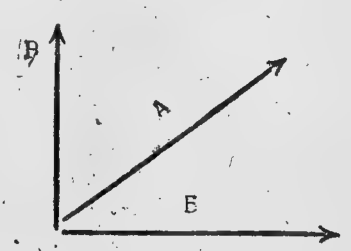
2) Пишущий должен представить себе зрительные, слухо-речедвигательные образы слов, с помощью которых должна быть записана эта мысль и, наконец, воспроизвести эти движения. Все это, несомненно, сопровождается тратой энергии. Об'единяя эти доводы в отношении письма и чтения, для большей ясности постараемся пояснить схемой распределения энергии в процессе чтения и письма. Представим себе, что **А** это есть вся затрата энергии, необходимая для прочтения



или записи мысли. Она в отношении как чтения, так и письма, складывается из следующих частей:

1) Траты энергии на смысловую сторону процесса **Б**.

2) Траты на механизм **В**.

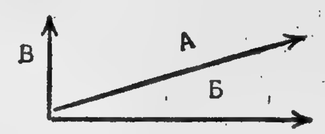


Читатель не должен подумать на основании этих схем, что мы хотим говорить здесь о параллелограмме сил. Нет, эти схемы приведены здесь только лишь для наглядного пояснения распределения энергии в процессе чтения или письма. На самом деле эти процессы гораздо сложнее и не могут быть сведены к параллелограмму сил.

Теперь необходимо решить вопрос, каким должно быть в процессе обучения грамоте соотношение между затратой энергии на воспитание механизма и затратой на умение пользоваться этим механизмом в жизни.

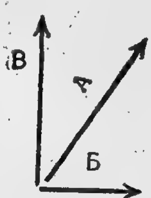
Из всего сказанного ясно, что соотношение между затратой энергии на выработку техники письма (механизма) и умением пользоваться этой техникой в целях записи своей мысли должно быть таким: на первых порах главная часть энергии должна итти на самый механизм, а меньшая часть — на содержание записываемого, а затем постепенно это соотношение меняется и под конец главная часть энергии должна итти на содержание записываемого. Важно подчеркнуть, что на протяжении всего обучения воспитание механизма тесно связано с выработкой умения пользоваться им в жизни. Грубо, схематично это можно представить так:

Распределение энергии в начале обучения чтению и письму.



А есть вся энергия, **Б** — трата на механизм, **В** — на смысл. (Большая часть усилий идет на механизм, но он неразрывно связан с интересом).

Распределение энергии в конце обучения.



(Большая часть усилий идет на интерес).

На основании всего сказанного приступим теперь к выяснению последовательности в обучении чтению и письму взрослых.

Последовательность в обучении чтению.

Из произведенного нами анализа становится ясным, что первый этап в обучении чтению должен заключаться в выработке связи между зрительно-слухо-речедвигательными восприятиями слов и умением пользоваться ими в целях удовлетворения своих потребностей. При этом главная часть усилий в процессе этого этапа должна итти на выработку механизма чтения. Второй этап должен заключаться в перенесении центра тяжести траты усилий с техники чтения (механизм) на умение понять прочитанное. Это должно достигаться путем совместного зачитывания текста совместно с учителем и последующим самостоятельным чтением. Третий этап — само-

стоятельное чтение текста букваря с последующим обсуждением и зачитыванием совместно с учителем прорабатываемого текста. Этот этап должен окончательно подвести учащегося к умению пользоваться механизмом чтения в целях понимания внутреннего содержания прочитанного, путем дальнейшего перенесения центра тяжести с выработки механизма чтения на понимание читаемого.

4-й этап является контрольным. Учащийся читает без помощи учителя.

Такова примерная последовательность этапов воспитания навыка чтения.

Последовательность в обучении письму.

На основании вышепроизведенного анализа также легко установить последовательность в обучении письму.

В виду того, что механизм письма сложен, целесообразно воспитание его разбить на 5 этапов.

Первый этап: воспитание зрительно-слухо-речедвигательно-двигательных ассоциаций в связи с интересом, где центр тяжести усилий со стороны учащегося падает на образование зрительно-двигательных связей.

Второй этап: воспитание зрительно-слухо-речедвигательно-двигательных ассоциаций в связи с интересом, где центр тяжести падает на образование зрительно-слухо-речедвигательно-двигательных связей с помощью уже установившихся зрительно-двигательных.

Третий этап: письмо по памяти, в процессе которого должно происходить дальнейшее укрепление механизма в связи с интересом и постепенное перенесение траты энергии учащихся с техники письма на интерес, т. е. на выработку умения записать свою мысль.

Четвертый этап: письмо в связи с чтением художественных произведений, с помощью которых происходит дальнейшее перенесение энергии с механизма на интерес.

Пятый этап: самостоятельная запись коротких мыслей (расписки, заявления и т. д. Контрольный этап).

Здесь мы не коснулись орфографии. О ней будем говорить в дальнейшем при обсуждении каждого в отдельности этапа.

Приступим теперь к детализации каждого периода.

IV. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ.

Характеристика 1-го этапа обучения чтению.

Как уже было сказано, 1-м этапом в обучении чтению является выработка связей между зрительными и слухо-рече-двигательными восприятиями слов и умение пользоваться ими в целях понимания внутреннего содержания читаемого, при чем центр тяжести лежит в установке самого механизма чтения. Поэтому необходимо вести занятия в данном периоде так, чтобы слова, подлежащие проработке в процессе обучения чтению, были бы интересны учащимся и на ряду с этим не требовали бы особых усилий для понимания их. Образцом невыполнения этих требований может быть лозунг **НАША СИЛА — НАША НИВА.** Этот лозунг требует некоторых усилий со стороны учащихся, чтобы его понять. Весьма часто его понимают так, что сила в ниве, т. е. в земле-кормилице, и только лишь после ряда пояснений учащиеся усваивают содержание данного лозунга. Нет сомнения, что это является тормозом в начале обучения чтению. Это первое, что нужно иметь в виду в данном направлении. Второе — это то, что слишком затяжную беседу с целью подвести учащегося к пониманию прорабатываемого текста также нужно признать нежелательной. В практике же мы очень часто наблюдали, как преподаватели, чувствуя необходимость раз'яснить учащимся смысл прорабатываемого лозунга, не только прибегали к длинной беседе, но и зачитывали с этой целью художественные рассказы. Между тем, художественные произведения, будучи сильным раздражителем, могут вызвать целый ряд мыслительных процессов, что несомненно будет тормозом к концентрации энергии вокруг выработки механизма чтения. Поэтому нужно избегать, на первых порах, перед обучением чтению зачитывать художественные рассказы или же вести длинную беседу, с целью осмысливания прорабатываемого текста. Здесь нужно ограничиться самым кратким пояснением прорабатываемого материала и не итти далее этого. Новые буквари, «КРАСНЫЙ ПАХАРЬ», «БУДЕМ УЧИТЬСЯ», БУКВАРЬ ДЛЯ СЕЛЬ.-ХОЗ. и ЛЕС. РАБОЧИХ, составлены с таким расчетом, чтобы дать возможность на первых порах обучения, главным образом, выработать механизм чтения. С этой целью, первые страницы этих букварей, составлены из слов, не требующих особого пояснения для их понимания. Кроме того, эти слова подбирались с тем расчетом, чтобы они были возможно более интересны учащимся.

Это достигается тем, что крестьян мы учим по деревенскому букварю, рабочих — по городскому и т. д. Следовательно, пользуясь материалом букваря для обучения чтению, мы уже известным образом обеспечиваем легкое понимание смысла прорабатываемого текста; весьма краткая беседа окончательно должна гарантировать эту возможность. Таким путем, на первых порах, нужно добиваться сопряжения механизма чтения с умением им пользоваться в жизни, тратя главную часть энергии на выработку механизма чтения.

Перейдем теперь к подробному описанию тех способов, с помощью коих должно производиться воспитание самого механизма чтения. Здесь первоначально необходимо ознакомить учащегося с тем, что наша речь состоит из слов. Учащимся поясняется, что для того, чтобы научиться читать, необходимо уметь читать слова, а не буквы. Это должно создать у обучающегося установку учиться читать все слово целиком, что имеет большое значение в процессе выработки механизма чтения. Научно это обстоятельство подтверждено тем, что для выработки у человека способности реагировать на какой-либо сложный раздражитель (в данном случае слово) необходимо начинать выработку навыка со сложного раздражителя, а не с членов его (в данном случае звуко-буквы). Все это можно произвести, примерно, таким образом.

УРОК № I.

Цель урока. Познакомить учащихся с тем, что наша речь состоит из слов.

Знакомство с речью.

Преподаватель раз'ясняет учащимся, что для того, чтобы научиться читать и писать, нужно научиться различать напечатанные слова. Для ознакомления учащихся со словом, как составной части речи, нужно взять первую фразу букваря. Например, в деревенском букваре **ПАШУ ПАР** [1]).

После предварительного об'яснения значения этих слов приступаем к анализу.

Преподаватель (четко произнося и показывая фразу **Пашу пар**): «Давайте подумаем, сколько тут слов?».

Учащиеся: «Два слова».

Преподаватель: «Верно. Какое первое слово?».

Учащиеся: **«Пашу».**

Преподаватель: «А второе какое слово?».

Учащиеся: **«Пар».**

Преподаватель: «Давайте повторим еще раз, из скольких же слов состоит фраза **ПАШУ ПАР**».

Учащиеся: «Из двух».

Преподаватель: «Какое же будет первое слово?».
Учащиеся: **«Пашу».**
Преподаватель: «А второе слово?».
После того, как учащиеся поняли, что такое слово, нужно еще дальше вести упражнение и подсчитывание слов в речи, в фразе. Необходимо соблюдать определенную последовательность: сперва предлагать фразу из двух слов, затем из трех и т. д. В этом моменте необходимо добиться от учащихся четкого представления о том, что наша речь состоит из фраз, а фразы — из слов.

Добиться этого можно, подчеркивая то, что в книгах, газетах, письмах тоже слова, но там они напечатаны, написаны. Этот момент необходимо провести следующим образом. Преподаватель обращается к учащимся и спрашивает:

— Если я вам прочту всю газету, сумеете ли вы сосчитать, сколько в ней слов? Как по-вашему,—много или мало будет слов?

Учащиеся: «Очень много».
Преподаватель: «А что в письмах бывает написано?».
Учащиеся: «Много слов».
Преподаватель: «Совершенно правильно, в письмах написаны слова. Ну, а что напечатано в газетах и книгах?».
Учащиеся: «Много слов».
Преподаватель: «А что мы говорим?».
Учащиеся: «Слова».
Преподаватель: «Итак, мы сделаем такой вывод. Мы говорим слова, в письмах пишут слова, в книгах и газетах печатают слова».

Чтобы показать наглядно, как записываются слова и как их можно в таком виде прочитать и подсчитать, можно применить еще такой способ: преподаватель предлагает учащимся говорить по одному слову и тут же их записывать, чтобы это было видно учащимся. Затем, записав несколько слов: три, четыре, пять, он вместе с учащимися их подсчитывает. В результате у учащихся создается ясное и отчетливое представление о том, что записываются те же слова, которые говорят, и что их можно читать.

После этого нужно подвести итоги тому, что они узнали, и сделать выводы для дальнейшей работы.

После того, как учащиеся усвоят слово, как составную часть фразы, можно переходить к конкретному ознакомлению со словами на первой странице букваря. Первыми словами, подлежащими проработке, в букваре «Красный пахарь», являются слова **пашу пар.** Это усвоение слов должно происходить следующим образом. Прежде всего необходимо стремиться, чтобы в процессе усвоения прорабатываемого

текста принимало участие возможно большее количество органов чувств. В данном случае необходимо привлекать зрение, слух и движение. При этом порядок использования органов чувств не должен быть хаотичным, а лучше это производить так. Первоначально учащийся видит изображение слова, слышит его название и зарисовывает (движение). После такого суммарного восприятия необходимо, чтобы учащийся только всмотрелся в изображение слова, затем только назвал бы его, прислушиваясь к его произношению, и, наконец, только зарисовал бы его, следя за теми движениями, с помощью которых происходит зарисовка. После этого необходимо, чтобы учащийся опять увидел, услышал и зарисовал это слово. Но на практике очень трудно достигнуть того, чтобы учащийся одновременно видел бы слово, называл бы его и зарисовывал, но все же возможно.

Схематично это можно изобразить так:

З + С (Д?).
З.
С.
Д.
З + С + (Д?).

где З — зрение; С — слух; Д — движение.

Таким образом, первый момент в первом этапе заключается в выработке зрительно-слухо-речедвигательных восприятий от целого слова, как сложного раздражителя или, иначе говоря, на основе словесной проработки. Эта проработка идет аналитико-синтетическим методом: берется фраза, разлагается на слова, а затем уже на основе словесной проработки учащиеся читают взятую для проработки фразу.

Разложение целого на его части принято называть анализом, — соединение же частей в целое — синтезом. Отсюда ясно, что разложение фразы на слова — анализ, а чтение вновь собранных слов в фразу — синтез. В вопросе об анализе и синтезе при обучении чтению нужно обратить внимание на одно обстоятельство, играющее весьма существенную роль. Под синтезом в чтении мы должны понимать не простое соединение частей в целое, а совокупный зрительно-слухо-речедвигательный акт. Таким актом в данном случае будет чтение целой фразы, а не складывание слов в фразу. Предположим, мы возьмем фразу, разложим на слова, затем на слоги, в этом случае частью целого будет уже слог, но основной единицей синтеза будет чтение слова, а затем фразы, ибо только при чтении слова возможен совокупный зрительно-слухо-речедвигательный акт, а не при составлении слова из слогов. Если же, предположим, анализ мы довели до звука, то основной единицей будет не чтение слога по буквам, а чтение целого слога, так как по отношению к дан-

ному виду анализа это первый шаг, при котором возможен зрительно-слухо-речедвигательный, как совокупный акт.

На это обстоятельство нужно обратить особое внимание.

Схематично для 1-го момента обучения чтению это можно представить так:

Фраза I Слово	Анализ
I Фраза	Синтез (чтение фразы).

Нужно заметить, что целесообразно применять сложение фраз из усвоенных слов. Для этого прорабатываемые слова целесообразно наклеить на бумагу, дать их в руки учащимся и предложить им самим составить фразу из усвоенных слов.

Все вышесказанное составляет 1-й момент в работе 1-го периода обучения.

Для ясности приведем разработку еще одного урока из букваря «Красный пахарь».

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ СЛОВЕСНОЙ ПРОРАБОТКИ.

(Анализ и синтез в пределах слова).

УРОК № 2.

Усвоение фразы ПАШУ ПАР в целом.

1. Для того, чтобы учащиеся запомнили эту фразу, нужно им раз'яснить ее смысл, иначе им трудно будет это сделать. Раз'яснить ее значение очень просто (поэтому способа его не указываем). После этого нужно четко и громко назвать ее и показать. Это нужно делать по возможности одновременно. После этого нужно учащимся предложить самим четко и громко назвать фразу. При этом надо обращать внимание учащихся на то, чтобы они должны в то же время и всматриваться в начертание фразы.

2. После громкого чтения вслух целой фразы **пашу пар**, чтобы учащиеся лучше запомнили образ ее, нужно заставить их зарисовать ее. Сделать это надо так: каждый учащийся кладет перед собой букварь и должен срисовать в тетрадь с букваря фразу **пашу пар.** Нужно стараться, чтобы они срисовывали крупно. Желательно, чтобы эта зарисовка была во всю высоту между двумя линейками.

Нужно также во время срисовки следить, чтобы учащиеся срисовывали буквы в том направлении, в каком пишутся письменные буквы, а не печатные. Поэтому фразу **пашу пар** нужно зарисовать так:

(См. об этом подробнее в главе: «Обучение письму», стр. 20).

3. После зарисовки нужно опять заставить учащихся громко прочитать фразу.

Зарисовку этой фразы нужно произвести раза два или три.

Проверка усвоения фразы ПАШУ ПАР.

1. На всем протяжении обучения грамоте надо тщательно проверять усвоение проходимого учащимися. Необходимо проверять каждого учащегося в отдельности. Убедиться в том, усвоил или не усвоил тот или иной ученик чтение фразы **пашу пар**, можно, предложив каждому из них на 2-й странице букваря найти эту фразу и прочитать. Если ученик усвоил ее, то он легко ее найдет, если же нет, то это ему не удастся. Убедившись в том, что все учащиеся усвоили нужный текст, можно итти дальше, если же не все ученики усвоили, то нужно задержаться до полного усвоения. Достигнуть этого можно путем повторного чтения и зарисовки этой фразы.

Деление фразы ПАШУ ПАР на слова и усвоение слова ПАШУ в целом.

(Анализ)

1. Предыдущими упражнениями мы добились того, что учащиеся читают фразу **пашу пар** целиком, не по словам. Теперь нам надо добиться того, чтобы они эту же фразу читали уже по словам. Для этого нам и необходимо запомнить слово **пашу.** Но перед тем, как давать запоминать эту фразу, делим ее на слова. После этого громко и четко вместе с учащимися прочитываем слово **пашу.** Надо обращать здесь внимание на то, чтобы ученики не только называли это слово, но и всматривались в его изображение, стараясь запомнить его. Таким образом, нужно прочитать это слово раза три, четыре.

2. Затем нужно предложить зарисовать его. При чем так же, как и при зарисовке целой фразы, нужно следить, чтобы зарисовка была во всю длину от нижней до верхней линейки, чтобы учащиеся начинали зарисовку каждой буквы слова **пашу** так, чтобы им не пришлось переучиваться при записи этого слова письменным шрифтом. Так, это слово можно зарисовать два, три раза.

3. После зарисовки нужно опять четко и громко вместе с учениками прочитать его несколько раз. При чем и здесь надо просить их хорошенько всматриваться в изображение читаемого слова.

Проверка усвоения слова ПАШУ.

1. Здесь проверку нужно произвести так: нужно предложить каждому ученику на первой или на второй и на третьей странице среди ряда других слов найти слово **пашу.** Если каждый учащийся легко различает его среди ряда дру-

гих слов, значит, он его усвоил, если нет, то нужно повторить усвоение таким образом, как и в первый раз: сперва громко прочитать, затем зарисовать и опять прочитать. После этого необходимо опять убедиться, усвоил ли тот или иной учащийся это слово или нет. Убедившись, что все ученики усвоили слово **пашу,** нужно двигаться дальше.

Усвоение слова ПАР в целом.

1. Вспоминаем, какую фразу учимся читать: **пашу пар.** Устанавливаем, что 2-е слово этой фразы — **пар.** Второе слово **пар** нужно проработать так же, как и первое, т. е. 1) громко, четко и ясно совместно с учениками прочитать его несколько раз, 2) зарисовать его 2—3 раза с соблюдением того, чтобы писали крупно и начинали зарисовку букв слова **пар** так, чтобы не повредить обучению письму письменным шрифтом, 3) опять несколько раз громко прочитать совместно с учащимися, предлагая им запомнить его изображение.

Проверка усвоения слова ПАР в целом.

1. Для этого надо дать каждому ученику среди ряда других слов на первой, второй и третьей страницах букваря найти его. Если учащиеся его легко различают, значит усвоили, если нет, то надо повторить его усвоение, так, как это было сделано в первый раз, и после этого опять таким же образом проверить его усвоение.

Чтение фразы ПАШУ ПАР по словам.

(Синтез)

Теперь уже надо учить читать эту фразу не целиком, а по словам. Этого нельзя было сделать до усвоения слов. Теперь же после этого они легко смогут эту фразу прочитать. Для этого сперва все дружно, громко хором совместно с учителем ее прочитывают по словам. Во время этого чтения нужно следить, чтобы каждый учащийся следил за чтением, чтобы не отставали друг от друга, чтобы не забегали вперед. Не нужно торопиться читать эту фразу, а надо двигаться медленно, но зато более верно.

После того, как все прочитают, нужно дать каждому ее прочитать на первой и на второй страницах букваря. На этом заканчивается чтение фразы **пашу пар.**

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ СЛОВЕСНОЙ ПРОРАБОТКИ.

(Анализ и синтез в пределах слова).

УРОК № 3.

Повторение предыдущего урока.

Каждый раз, начиная новый урок, необходимо убедиться в том, что ученики знают старый. Это необходимо для того,

чтобы успешно продвигаться дальше. Иначе можно застрять и придется начинать все сначала.

Проверка усвоения прошлого урока.

Чтобы проверить усвоение, необходимо заставить каждого в отдельности учащегося прочитать фразу **пашу пар** на первой и на второй страницах букваря. Если учащиеся не путают, не смешивают эти слова между собой и с другими, то это доказывает, что они не забыли прошлый урок; если путают, то это значит, что они уже его успели забыть. В таком случае нужно повторить чтение этой фразы. Сделать это можно так: учащиеся все совместно с учителем дружно хором читают, называя громко и четко каждое слово; затем нужно дать зарисовать эти слова и, наконец, опять прочитать с ними повторяемую фразу. После этого нужно опять произвести проверку усвоения прошлого урока и только убедившись в прочном усвоении его, двигаться дальше. Таким образом, 1-ю страницу букваря учащиеся читают. Переходим ко второй.

Усвоение слова РАНО.

(Анализ)

Фразу **«пашу пар рано»** учащиеся смогут прочитать, усвоив слово «рано», так как они слова **пашу** и **пар** уже знают. Перед усвоением устанавливаем, что в этой фразе 3 слова. И что 3-е — незнакомое слово — **рано.** Научить читать слово **рано** надо так же, как учили читать слова **пашу** и **пар,** т. е.:

1) Раньше всего надо раз'яснить учащимся смысл фразы **пашу пар рано.** Сделать это можно так. На доске выставляется рисунок со 2-й страницы букваря **пашу пар рано.** Этот рисунок учащиеся сравнивают с рисунком первой страницы, замечают, что на этом рисунке пашут плугом. Да, это уже передовой крестьянин. Он пашет не сохой, а плугом, и пашет рано. Выставляется из букв разрезной азбуки фраза: **пашу пар рано.** После этого учитель находит это слово в букваре и четко, громко совместно с учениками его несколько раз прочитывает. При этом нужно следить, чтобы учащиеся всматривались в изображение слова.

2) После этого нужно предложить учащимся зарисовать его несколько раз. Зарисовка должна быть крупной. (См. урок № 2).

3) После зарисовки слово опять совместно с учащимися четко и громко прочитывается несколько раз (3—4). После этого необходимо убедиться, усвоили ли учащиеся слово или нет.

Проверка усвоения слова РАНО.

Для этого нужно предложить каждому учащемуся найти слово **рано** среди ряда других слов на 2-й и 3-й странице и прочитать их. Если учащиеся усвоили слово, то они легко выполнят задание. Если учащиеся плохо усвоили это слово, нужно еще раз с ними слово: 1) прочитать, 2) зарисовать, 3) прочитать. Все это делать так, как и в предыдущий раз. После того как учащиеся усвоят слово **рано** надо приступить к чтению фразы **пашу пар рано.**

Чтение фразы ПАШУ ПАР РАНО.

(Синтез)

Читать нужно совместно с учениками, громко, четко, медленно и дружно. Для этого:

1) Нужно предложить учащимся указать карандашом первое слово **пашу** (1-я фраза 1-й стр.) и проверить, все ли действительно его указали. Убедившись в этом, предложить им прочитать его.

2) Затем учащиеся находят второе слово **пар,** показывают его карандашом и читают.

3) Затем таким же образом прочитывают третье слово.

Это чтение нужно повторить несколько раз, дабы учащиеся могли свободно прочитать фразу **пашу пар рано.**

Таким же образом медленно, дружно, громко хором прочитываем и 2-ю фразу, затем 3-ю.

После этого нужно убедиться, все ли научились читать по словам 2-ю страницу букваря.

Проверка чтения 4-й страницы.

Нужно предложить каждому учащемуся не торопясь прочитать 1-ю, 2-ю и 3-ю фразы, указывая карандашом и громко называя каждое слово. Здесь нужно обратить внимание на то, чтобы учащиеся читали по словам, а не зубрили фразы. Для этого нужно порядок чтения фраз менять. Например, одному дать прочитать 1-ю фразу, а затем не 2-ю, а 3-ю, а после 3-й — 2-ю. Другому — 2-ю, 3-ю и 1-ю. 3-му — 3-ю, 2-ю и 1-ю. На этом заканчивается чтение 4-й страницы.

ЧТЕНИЕ НА ОСНОВЕ СЛОВЕСНОЙ ПРОРАБОТКИ.

УРОК № 5.

Повторение предыдущего урока.

На 4-м уроке учащиеся научились читать 4-ю страницу по слогам. Перед тем, как приступать к проработке 5-го урока

(3-я страница), необходимо убедиться в том, что учащиеся не забыли прошлый урок. Для этого нужно дать каждому учащемуся прочитать по одной фразе 2-й страницы, при чем важно убедиться, что учащиеся читают по слогам эти слова, если же они называют слова, не различая его частей (слогов), то это означает, что нужно напомнить учащимся о слогах. Сделать это нужно так: напомнить коротко о том, что на 4-м уроке два слова **пашу** и **рано** были разбиты на части **па, шу, ра** и **но.** Эти слоги нужно вновь показать учащимся и совместно громко их прочитать несколько раз. После этого надо заставить учащихся прочитать еще раз по одной фразе 2-й страницы, но уже по слогам. После этого приступаем к проработке 5-й страницы букваря.

Что нужно сделать на 5-м занятии.

На 5-м занятии нужно добиться того, чтобы учащиеся, запомнив новые слова: **наш, Паша, пахала,** сумели бы прочитать первые четыре фразы 5-й страницы:

1. **Наш пар.**
2. **Пашу наш пар.**
3. **Паша пахала пар.**
4. **Пахала пар рано.**

Остальные три фразы нужно оставить на следующие занятия.

Усвоение фразы ПАША ПАХАЛА НАШ ПАР в целом.

Для того, чтобы учащиеся лучше запомнили все эти слова, надо, чтобы они запомнили сперва их все вместе в фразе. Тогда им легче будет запоминать их и в одиночку. Запомнить же эту фразу нужно так же, как и предыдущие, но так как целиком этой фразы в букваре нет, то нужно ее составить из разрезной азбуки и повесить на стене, чтобы всем было видно.

Рассматривается рисунок, на котором изображены два пахаря — мужчина и женщина. Учащихся может удивить то обстоятельство, что пашет женщина, так как это явление имеет место лишь в немногих губерниях (Тверской, Калужской), где мужское население занято отхожими промыслами, а женщины исполняют не только домашние, но и полевые работы. Это очень тяжело и вредно отражается на здоровьи женщины; со временем с женщины снимется эта тяжесть, когда соху сменит трактор. Учитель сообщает, что женщину, нарисованную на картинке, зовут Паша. Что делала Паша? Пахала. На планке выставляется фраза **Паша пахала наш пар,** составленная из букв разрезной азбуки.

1) Учитель совместно с учениками четко и громко читает эту фразу. Учащиеся одновременно и всматриваются в ее изображение.

2) После этого учащиеся зарисовывают эту фразу крупно и так, чтобы это не повредило письму письменным шрифтом.

3) Наконец, учитель совместно с учащимися четко, громко и дружно прочитывает опять эту фразу. Так как целиком этой фразы в букваре нет, то проверку усвоения ее можно не производить.

Деление фразы ПАША ПАХАЛА НАШ ПАР на слова.

(Анализ)

Усвоение слова ПАША в целом.

После того, как учащиеся научились читать фразу **Паша пахала наш пар** целиком, нужно научить их читать ее и по словам. Для этого разбиваем совместно с учащимися эту фразу на слова и запоминаем сперва слово **Паша.**

1) Учитель совместно с учащимися, так же как и всю фразу целиком, читает несколько раз.

2) Учащиеся зарисовывают 2—3 раза это слово.

3) Опять все совместно с учителем несколько раз читают.

Как убедиться, усвоили ли учащиеся слово ПАША или нет?

Необходимо заставить каждого ученика на 5—6 странице букваря найти это слово. Если учащиеся найдут его среди других слов — значит усвоили, если нет — надо еще раз повторить его усвоение таким же образом, как и в первый раз. Убедившись в том, что первое слово учащиеся усвоили, переходим к усвоению второго слова **пахала.**

Усвоение слова ПАХАЛА в целом.

Усвоение происходит таким же путем, как и усвоение предыдущих слов, т. е. путем: 1) Совместного зачитывания. 2) Зарисовки. 3) Повторного совместного зачитывания. После усвоения необходимо также убедиться, усвоили учащиеся слово или нет.

Проверка усвоения слова ПАХАЛА.

Проверка производится так же, как и проверка предыдущего слова. После усвоения слова **пахала** надо перейти к усвоению слова **наш.**

Усвоение слова НАШ в целом.

(Анализ)

Усвоение этого слова производится так же, как и усвоение предыдущего, путем: 1) совместного зачитывания, 2) зарисовки, 3) повторного совместного зачитывания. После этого нужно проверить усвоение.

Проверка усвоения слова НАШ.

Проверить усвоение этого слова нужно таким же путем, как и предыдущего.

Чтение текста букваря.

(Синтез)

Теперь учащиеся умеют читать слова: **Паша, пахала, наш, пар.** (Это слово знают из прежних уроков). Поэтому можно с ними прочитать 4 фразы 5-й страницы. При этом нужно следить, чтобы те слова, которые учащиеся читают по слогам, читали бы их именно по слогам. Таким словом будет одно слово **пашу.** Его и должны учащиеся прочитать по слогам, а остальные слова учащиеся должны читать целиком. Первую фразу **наш пар** учащиеся читают совместно с учителем так: учитель предлагает учащимся карандашом указать первое слово **наш.** После того, как все его найдут, слово прочитывается хором, дружно и громко. Затем учитель предлагает читать второе слово. Все опять его показывают карандашом и читают. Точно таким образом эта фраза прочитывается 2—3 раза.

Затем таким же образом прочитывается вторая, третья и четвертая фраза. После совместного чтения этих четырех фраз, нужно проверить, как умеет читать каждый учащийся.

Проверка чтения по букварю.

Нужно заставить каждого учащегося прочитать громко, медленно, не торопясь все 4 фразы. При этом надо давать читать эти фразы в разбивку, иначе учащиеся могут зазубрить и механически бессмысленно повторять под ряд все эти фразы. Убедившись, что все учащиеся читают по словам, переходим к математической грамоте.

Приведенные уроки иллюстрируют 1-й момент 1-го периода обучения чтению. Он состоит в воспитании зрительно-слухоречедвигательных связей на основе словесной проработки.

2-м моментом 1-го периода обучения чтению является вос-

питание этих связей на основе слоговой проработки, т. е. на основе ознакомления учащихся со слогом как с составной частью слова. Такое постепенное ознакомление учащихся с разложением слова обусловливается требованием наиболее быстрой выработки зрительно-слухо-речедвигательных связей при обучении чтению. Учащийся лишь только тогда научится читать, когда он выработает способность на основании букв воспроизводить название целого слова. Для этого необходимо, чтобы каждому элементу графического изображения слова соответствовало точное движение органов речи. Эта точная связь будет более быстро выработана, если мы будем образовывать ее в связи со сложным раздражителем (слово), постепенно приучая учащихся узнавать этот сложный раздражитель по его частям (звуко-буквы). Поэтому ознакомление учащихся со слогом, как составной частью слова является предварительной работой, которая в дальнейшем поможет при звуковой проработке скорее подойти к выработке точных движений органов речи, при чтении целого слова.

Сама техника деления слова на слоги может быть, примерно, такова.

Преподаватель: «Слово можно разобрать по частям. Для того, чтобы научиться читать и писать, нам нужно уметь разобрать слова по частям. Возьмем слово **Паша.** Слушайте как я буду его говорить: **Па-ша.** (Учитель медленно и четко читает по слогам). Давайте теперь все вместе дружно хором назовем это слово по частям».

Учащиеся выполняют задание.

Преподаватель: «Хорошо. Сколько же в этом слове частей?».

Учащиеся: «Две».

Преподаватель: «Верно. Значит, это слово состоит из двух частей **Па-ша».**

Преподаватель: «Возьмем другое слово—**пахала.** Слушайте, как я буду его говорить—**па-ха-ла.** Сколько тут частей?».

Учащиеся: «Три».

Преподаватель: «Какая первая, вторая, третья»?.

Учащиеся: «Первая **па,** вторая **ха,** третья **ла».**

Способов деления слов на слоги существует много. Здесь указан наиболее простой. Это деление слов на слоги принято называть анализом слова в пределах слога. После анализа должен итти синтез. Необходимо обратить внимание на то, что единицей синтеза в данном случае будет чтение слова, ибо под синтезом мы условились понимать не механическую смесь элементов анализа, а их целостную связь. В данном случае это будет чтение целого слова на основе слогов. Учащийся в процессе слоговой проработки должен научиться

узнавать то или иное слово целиком, но на основе его частей (слогов).

Эту слоговую проработку целесообразно назвать предшествующей в отличие от той, которая будет производиться в процессе выделения звуко-букв, и которую условимся называть последующей.

Схематично 2-й момент можно представить так:

Фраза I Слово I Слог	Анализ.
I Слово I Фраза	Синтез (чтение).

Этот 2-й момент есть аналитико-синтетический метод на основе слоговой проработки. Необходимо обратить внимание на то, что в данной схеме единицей синтеза является слово.

Такова сущность обучения чтению путем аналитико-синтетического метода на основе слоговой проработки. Это составляет 2-й момент 1-го периода воспитания механизма чтения.

Все сказанное в 1-м этапе о соотношении между тратой энергии на механизм чтения и на понимание читаемого сохраняет свою силу и во 2-м моменте 1-го периода, так как к этому моменту механизм чтения еще только что начинает вырабатываться. Практически все это можно представить так.

УРОК № 4.

Проверка усвоения предыдущего урока.

Нужно заставить каждого учащегося прочитать 4-ю страницу букваря. Если будет заметно, что учащиеся путают, смешивают какие-либо слова, то на них нужно остановиться и еще несколько раз их прочитать. После этого нужно переходить к проработке 4-го урока.

Деление слов ПАЩУ и РАНО на слоги.

На предыдущих уроках мы научили учащихся читать по словам. Теперь необходимо добиться того, чтобы учащиеся

могли прочитать слова на основе слогов. Для этого надо показать учащимся, что слова **пашу** и **рано** делятся на слоги **па, шу, ра** и **но,** слово же **пар** на слоги разбить нельзя, так как оно односложное.

Деление слова ПАШУ на слоги ПА и ШУ.

(Анализ)

Перед слоговой проработкой слова **пашу** вспоминаем, из какой фразы это слово взято. После этого надо слово **пашу** четко, громко и медленно произнести по слогам **па, шу** и, разорвав его, показать слоги. Затем повторив это с участием учащихся, устанавливаем, сколько частей в слове **па-шу.** Определяем, что тут 2 частицы. Спрашиваем учащихся — какая первая часть, какая вторая. Если учащиеся путают, надо еще раз произнести деление слова **пашу** на слоги. Даем учащимся сложенное заранее из разрезной азбуки или из букв вкладного листа, слово **пашу.** Лучше, если на каждого ученика будет дано по одному слову, но можно на 2 одно слово. Но дать их учащимся в руки нужно обязательно. Эти слова нужно предложить учащимся самостоятельно разбить на 2 части. Это дает возможность учащимся еще лучше усвоить и закрепить деление слова **пашу** на части. После того, как мы разделим слово **пашу** на слоги **па** и **шу,** нужно перейти к запоминанию их.

Усвоение слога ПА.

Нужно взять опять целиком слово **пашу** и предложить самим учащимся назвать первую часть этого слова. Это нужно для того, чтобы учащиеся запомнили слог **па,** знали бы, что он является частью слова, а не бессмысленной частицей **па.** Запомнить его можно так: учитель четко, громко, совместно с учащимися называет его, при чем в это же время предлагает всматриваться в его изображение. Затем нужно дать учащимся его зарисовать 2—3 раза. При этом надо следить, чтобы слог зарисовывался так, чтобы движения руки учащегося не расходились с теми, которые понадобятся при записи этого слога письменным шрифтом. После зарисовки нужно опять несколько раз совместно с учащимися громко, и четко прочитать усваиваемый слог. Затем надо проверить, действительно ли они усвоили слог **па.**

Проверка усвоения слога ПА.

Для этого нужно предложить учащимся найти слог **па** в словах 1-й и 2-й страницы. Если учащиеся легко его нахо-

дят, значит усвоили, если нет, то надо еще раз повторить его усвоение. После усвоения слога **па**, надо перейти к усвоению второго слога **шу**.

Усвоение слога ШУ.

Нужно взять опять целиком слово **пашу** и предложить учащимся самим назвать и вторую часть этого слова. Это нужно для того, чтобы учащиеся, запоминая слог **шу**, знали бы, что это часть слова **пашу**, а не бессмысленная частица **шу**. После того, как учащиеся правильно назовут вторую часть **шу**, переходим к ее запоминанию.

1. Слог зачитывается громко и четко, при чем учащимся предлагается всматриваться в его изображение.
2. Учащимся предлагается зарисовать слог 2—3 раза, при чем учитель следит, чтобы учащиеся зарисовывали правильно.
3. Слог опять зачитывается громко и четко. Учащимся предлагается всматриваться в его изображение.

После этого нужно проверить, как усвоили учащиеся этот слог.

Проверка усвоения слога ШУ.

Для этого учащиеся на третьей и четвертой странице букваря ищут слова, в которых есть слог **шу**. Если это им не удается, то нужно повторить усвоение этого слога.

Составление из слогов ПА и ШУ слов и их чтение (синтез).

Учащиеся запомнили два слога: **па** и **шу**. Нужно теперь предложить им из этих слогов сложить новые слова. Для этого надо, чтобы у каждого учащегося был не один слог **па**, а два. Если этого нельзя сделать, то нужно разбить учащихся на пары и предложить им из заученных слогов самим составить новое слово **папа**. Но перед этим, чтобы учащимся легко было складывать, нужно это слово произнести четко, громко по частям совместно с учащимися. Затем назвать первую часть и вторую. После этого предложить им составить из имеющихся у них слогов **па, па** и **шу** слово **папа**.

Исправление ошибок.

Тем учащимся, которые будут затрудняться или ошибаться, надо помочь; но помогать это не значит взять, да самому за

них сложить слово. Этим вы мало поможете учащемуся. Надо это делать так: четко и громко произнести слово **папа** по слогам, попросив учащегося вслушаться в то, что вы произносите. Затем предложить ему назвать 1-ю и 2-ю части слова, найти самому эти части среди слогов и из них составить слово **папа.** После того, как все учащиеся правильно составят слово **папа,** надо несколько раз прочитать это слово по слогам. Точно так же надо поступать, если он неверно сложил другие слова: **пашу, папашу,** составляются и исправляются в таком же самом порядке.

1. Учитель четко и громко совместно с учащимися, по слогам читает то слово, которое надо будет сложить из имеющихся у учащихся слогов.
2. Учащиеся складывают, а учитель следит, чтобы они делали это правильно.
3. Ошибки учитель не сам исправляет, а только помогает исправлять их путем четкого, громкого произношения этого слова по частям.
4. После складывания слово прочитывается по слогам несколько раз хором.

Чтение 4-й страницы букваря.

(Синтез)

На 3-м уроке ученики научились читать эту страницу по словам, теперь же они должны читать уже эти слова не целиком, а по слогам. Слово **пар** они будут читать целиком, так как это слово состоит из одного слога. Для того, чтобы быть уверенным, что учащиеся действительно читают по слогам, надо, чтобы учащиеся, когда читают то или иное слово, указывали бы его слоги. Прочитать этот текст нужно сперва совместно со всеми учащимися. Читать надо не торопясь, слог за слогом. При этом каждый раз надо спрашивать, какое слово прочитали. Это нужно для того, чтобы быть уверенным, что учащиеся читают понимая, а не бессмысленно. Во время чтения нужно следить, чтобы все одновременно двигались, чтобы одни не отставали, а другие не забегали вперед. Совместно нужно прочитать текст раза 2—3. После этого нужно, чтобы каждый учащийся прочитал четко и громко.

На этом заканчивается слоговая проработка 4-го урока.

УРОК № 6.

Проверка усвоения 5-го урока.

На предыдущем уроке учащиеся запомнили 3 новых слова и научились читать по словам первые 4 фразы 5-й страницы.

Теперь необходимо проверить, не забыли ли они их. Для этого нужно предложить каждому учащемуся прочитать по одной фразе. Если учащиеся читают без особых затруднений (маленькие заминки всегда возможны), то значит нужно итти дальше, если же учащиеся забыли то, что учили на прошлом уроке, то необходимо этот текст еще раз прочитать по словам, при чем особое внимание нужно обратить на тех, кому труднее всех дается чтение. После этого можно приступать к 6-му занятию.

Что нужно делать на 6-м занятии.

На 5-м занятии учащиеся научились читать целыми словами, а на шестом нужно, чтобы они уже смогли эти же слова прочитать и на основе слогов. Для этого нам нужно слова **Паша** и **пахала** разбить на слоги, запомнить их, научиться их узнавать в любом слове. Слово **наш** делить на слоги нельзя, так как оно односложное.

Деление слова ПАХАЛА на части (слоги).

(Анализ)

Перед слоговой проработкой слова **пахала** нужно вспомнить ту фразу, из которой это слово берется для анализа на слоги. При этом прежде, чем запомнить слоги, надо слово разбить на части, тогда каждый слог учащиеся будут запоминать, как часть слова. Это даст им возможность скорее его запомнить, так как слог сам по себе менее понятен им, как часть знакомого уже слова. Берем наклеенное на бумаге слово **Паша**, показываем его учащимся, четко, громко и медленно читаем по слогам **Па-ша.** Учащиеся слушают. Затем слово четко, громко и медленно прочитывается совместно с учащимися по частям и делится на слоги. Каждый слог отрываем от слова **Па-ша** и устанавливаем, что в этом слове два слога: 1-й — **па,** 2-й — **ша.** Устанавливает это не сам учитель, а учащиеся с помощью учителя. Учитель только спрашивает, сколько здесь слогов, а учащиеся должны назвать число их и сказать, какой первый, какой второй, какой третий слог. Если учащиеся затрудняются, то это значит, что деление слова **Паша** на части нужно повторить еще раз. После этого нужно перейти к запоминанию их.

Усвоение слога ША.

(Анализ)

Первый слог **па** учащиеся уже знают из слова **пашу.** Для того, чтобы убедиться, нужно ли его еще раз запоминать,

надо предложить каждому учащемуся найти его на 5-й странице букваря. Если они это сделают без затруднения, значит, нет нужды на нем лишний раз останавливаться, учащиеся его знают. Нужно перейти к запоминанию слога **ша.**

Слог **ша** читается несколько раз совместно с учащимися четко, громко и медленно. При этом учащимся предлагается одновременно и всматриваться в его изображение. Затем слог **ша** зарисовывается 2—3 раза. Учитель следит, чтобы учащиеся выполняли это правильно. После этого слог **ша** опять всеми учащимися совместно с учителем прочитывается несколько раз четко, громко и медленно.

К этому уроку уже выяснится, что одни учащиеся являются более способными, другие — менее, благодаря чему одни лучше усваивают, другие — хуже. Кроме того, учителю уже станет ясно, что некоторым ученикам есть время и дома позаниматься, а другим — нет. Поэтому те учащиеся, которые по каким-либо причинам отстают, должны пользоваться со стороны учителя особым вниманием. Это значит, что когда идет усвоение, надо следить, чтобы эти учащиеся обязательно выполняли то, что нужно для запоминания, нужно всегда лишний раз назвать с ними усваиваемое слово и зарисовать его. Кроме того, очень полезно, чтобы эти учащиеся приходили на 10 — 15 минут раньше до начала занятий, с тем, чтобы учитель мог с ними лишний раз повторить проходимое.

После того, как учитель убедился, что все учащиеся усвоили слог **ша,** необходимо проверить это усвоение.

Проверка усвоения слога ША.

Нужно предложить каждому учащемуся найти слог **ша** на 5-й и 6-й страницах букваря и подчеркнуть его или отделить его черточкой, примерно, так:

ПА / ША или ПА-ША.

Лучше отделить черточкой. Если учащиеся это выполнят, значит, они усвоили то, что нужно. Тогда можно переходить к делению на части слова **пахала** и усвоению слогов его.

Деление слова ПАХАЛА на части (слоги) ПА, ХА и ЛА.

(Анализ)

Берем наклеенное на бумаге из букв разрезной азбуки слово **пахала,** показываем его, четко, громко и медленно читаем его по частям. Учащиеся слушают. Затем совместно с учащимися громко, четко и медленно читаем по частям это слово. При этом, называя первую часть **па,** отрываем ее от слова **пахала,** затем отрываем вторую — **ха** и третью — **ла.**

Учащиеся сами устанавливают, что в этом слове три части (слога). После деления слова на части необходимо последние запомнить.

Усвоение слогов ХА и ЛА.

(Анализ)

Слог **па** учащиеся уже знают. Слог **ха**, а затем и слог **ла** нужно запомнить так же, как запоминали слог **ша**.

Составление из усвоенных слогов: ПА, ША, ХА, ЛА новых и знакомых слов (анализ) и их чтение (синтез).

Учащиеся усвоили следующие слоги **па, ша, ха** и **ла**. Нужно теперь на этих же слогах поупражняться в составлении слов. Сделать это нужно так. Дать каждому учащемуся слоги: **па, ха, ша** и **ла** и предложить сложить из этих слогов новое слово **лапа**; перед тем как складывать, надо это слово совместно с учащимися четко, громко и медленно произнести несколько раз по слогам **ла-па.** Затем попросить учащихся установить, сколько здесь слогов и какой 1-й слог, какой 2-й. После того, как учащиеся ясно будут представлять, что в слове, которое им надо сложить, два слога, и что первый из них **ла**, а второй **па**, нужно предложить им самим сложить это слово. Во время складывания этого слова учитель по порядку обходит учащихся и следит, чтобы все складывали правильно, тем, которые затрудняются, помогает. Но помогать должен учитель не так, что взял и сложил за учащегося; своей помощью учитель должен только облегчить это ученику. Предположим, что один из учеников нашел первую часть слова **ла**, а вторую найти не может. Учитель четко, громко и медленно произносит по слогам **ла-па.** Учащиеся повторяют. Учитель спрашивает, какая первая часть, какая вторая. Затем спрашивает, какую часть этого слова нашел сам учащийся и какой еще не хватает. Благодаря таким наводящим вопросам учащийся легко может догадаться, что для того, чтобы получилось слово **лапа**, надо к части **ла** приставить еще часть **па.**

Когда учитель убедился, что все учащиеся правильно сложили слово **лапа**, то предлагает его всем дружно, хором, медленно, но обязательно прочитать по слогам. Для этого надо, чтобы учащиеся показывали тот слог, который они читают. Таким же образом составляются слова **Паша, пахала** и прочитываются. После того, как учащиеся поупражнялись в составлении из усвоенных слогов новых и знакомых слов и в их чтении, нужно перейти к чтению 5-й страницы букваря.

Чтение по букварю.

(Синтез)

Чтение по букварю является как бы показателем того, как проработан весь этот урок. Читать надо сперва всем хором, а затем по одному. Читать учащиеся должны обязательно по слогам за исключением слов **наш** и **пар,** которые являются односложными. Само чтение надо провести так (сперва читаем первую фразу). Все учащиеся находят первое слово первой фразы **наш,** показывают его, громко, четко и дружно, совместно с учителем, читают. Затем все учащиеся находят второе слово, также громко, четко и медленно прочитывают его. Второй раз эту фразу уже можно быстрее прочитать. Затем приступаем к чтению второй фразы: **пашу наш пар.** Здесь нужно предложить учащимся, чтобы они прочитали первое слово по слогам. Для этого все находят первый слог, читают его, затем второй и также читают. Учитель спрашивает, какое они слово прочитали. Это нужно для того, чтобы учащиеся прочитывали слоги как часть целого слова им понятного, а не бессмысленно. Таким же образом прочитываются 3-я и 4-я фразы. В 5-й фразе нужно прочитать только одно слово **Шура** по слогам. Это они смогут сделать, так как слоги **шу** и **ра** им известны. После совместного чтения нужно предложить каждому учащемуся прочитать по одной-две фразы из только-что прочитанных, но обязательно по слогам. (За исключением односложных слов **пар** и **наш).**

В первую очередь нужно давать читать более слабым, чтобы они могли побольше упражняться. Если выяснится, что есть учащийся или учащиеся, которые слабо усвоили занятия, то нужно предложить им прийти в следующий раз минут за 15 до начала занятий, с тем, чтобы перед 7-м занятием еще раз все это с ними прочитать.

Все эти уроки являются иллюстрацией к обучению чтению по аналитико-синтетическому методу на основе слоговой проработки. В процессе этой проработки у обучающегося устанавливаются зрительно-слухо-речедвигательные связи на основе слогового чтения.

Третьим моментом 1-го типа воспитания механизма чтения является выработка зрительно-слухо-речедвигательных связей на основе звуковой проработки. Этот момент является самым важным в 1-м периоде. Предыдущие два момента, как мы уже ранее указывали, являются как бы подводящими к выделению звуко-букв, к выработке уменья читать на основе звуко-букв целыми словами. Эти два этапа в обучении чтению, как уже сказано, важны тем, что обучающийся будет иметь установку не на букву, а на слово. Только учась воспроизводить комплекс звуков (на основе звукобукв целое слово), учащийся может научиться читать.

Приступим теперь к изложению последовательности звуковой проработки. Эта последовательность обусловливается определенными требованиями зрительных и слухо-речедвигательных восприятий. Со стороны зрительных восприятий требование заключается в том, что необходимо подбирать такие слова для обучения чтению, элементы которых были бы различны по виду. В справедливости этого требования нас легко могут убедить первые страницы букваря «Долой Неграмотность», где берутся для слоговой (предшествующей) проработки два слова: **бары и рабы.** Эти слова имеют сходные по изображению слоги: **ба, ры, ра, бы.** Поэтому проработка этих слогов трудна. Учащиеся долгое время путаются в этих слогах, смешивая один с другим. В силу этого обстоятельства необходимо для облегчения выработки зрительно-слухо-речедвигательных связей брать на первых порах обучения такие слова для слоговой и звуковой проработки, изображение которых больше бы различалось друг от друга.

Следующее требование со стороны движений органов речи. Оно сводится к тому, что мы должны брать для звуковой проработки (на первых порах) такие слова, которые не были бы сложными по артикуляции. (Движения органов речи при произношении звуко-букв). С целью такого постепенного усложнения движений органов речи, необходимо звуки выделять и прорабатывать в порядке, указанном П. О. А ф а н а с ь е в ы м на стр. 11—12.

Можно легко убедиться в том, что указанный порядок выделения звуков действительно происходит в порядке возрастающей сложности. Так, гласные **а, о, у** несравненно более просты в артикуляционном отношении, чем **я, ю,** ибо **я = йа** и **ю = йу.** Та же картина и в области согласных. Эта последовательность и легла в основу новых букварей. В прежних букварях эта последовательность не соблюдалась. Как же выделять эти звуки? Способов выделения звуков существует очень много, все они преследуют одну цель — помочь учащемуся возможно точнее воспроизвести те движения органов речи, которые необходимы при произношении звуко-букв в целом слове, а не в изолированном виде. Из всех способов наиболее целесообразным является один: гласные выделяются из конца слога, а согласные из конца слова.

Практически выделение звуко-букв можно себе представить так.

Выделение звуко-букв С, А и Х.

(«Красный Пахарь», 5-я и 6-я страницы)

В начале урока проверяется усвоение предыдущего. После этого переходим к дальнейшей проработке с целью выделе-

ния звуко-букв **с, а** и **х.** Перед тем, как выделять эти звуко-буквы, проводится небольшаа беседа, подводящая к осмысливанию тех слов, из которых данные звуки выделяются. Такими словами в данном случае будут **Пашу** и **У нас 5 сох.** Из слога **па** слова **пашу** выделяем **а;** из слова **нас** выделяется звуко-буква **с,** из слова **сох** — звуко-буква **х.**

Выделение звуков происходит следующим образом. Берется слово **пашу** (перед этим на 4-й странице данное слово было уже проработано по слогам), делится на слоги и из слога **па** выделяется звук **а** путем протяжного произношения его в слоге; проводится это таким образом: учитель четко и ясно произносит слог **па,** протягивая звук **а,** учащиеся сперва прислушиваются, а затем сами четко и громко произносят слог **па,** протягивая звук **а.**

После этого учитель спрашивает, какой звук они слышат на конце. В случае правильного ответа буква **а** отрывается и показывается учащимся.

Затем происходит запоминание этой буквы по схеме (см. стр. 33):

З + С + Д
З
С
Д
З + С + Д

Нужно оговориться, что изолированное усвоение допустимо только лишь в отношении гласных звуков, так как артикуляция их сравнительно проста. Что же касается согласных, то заучивание их в изолированном виде нужно признать недопустимым, ибо это повлечет за собой неправильную артикуляцию при чтении целого слова, что вызовет так называемую «заразу складов», когда учащийся читает, вместо **рука — рыукыа.**

После усвоения **а** приступаем к выделению звуко-буквы **с** из слова нас. Учитель четко и ясно произносит слово **нас,** показывая его учащимся, делая ударение на последней звуко-букве. Учащиеся вначале, глядя на слово, прислушиваются, а затем сами также громко и четко его произносят несколько раз, ударяя на звуко-букву **с.** После этого данная звуко-буква показывается и прорабатывается следующим образом. Перед учащимися кладутся все ранее проработанные звуко-буквы (таковыми будут в данном случае **а** и **х,** и выделенные звуко-буквы **с** и **о).** В целях установления более четкой артикуляции необходимо предложить сложить несколько слов, включающих выделенные звуко-буквы. Такими словами могут быть следующие: **сама, 5 ос.** Это скла-

дывание из выделенных звуко-букв является как бы продолжением выделения звуко-букв и является анализом (а не синтезом), конечной целью которого является абстрагирование звуко-букв из целого слова. В самом деле, не трудно видеть, что для складывания слова **сама** необходимо учащемуся абстрагировать звуки **с, а, м, а,** вследствие этого у обучающегося вырабатывается правильная артикуляция, необходимая для выработки зрительно-слухо-речедвигательных связей.

Выделенные таким образом звуко-буквы подлежат проработке. Эта проработка должна состоять в чтении слов, включающих в себя выделенные звуко-буквы. Такими словами для проработки только что выделенных звуко-букв могут быть **он, оспа и т. д.** Эти упражнения одновременно являются и подготовкой к чтению букварного текста, поэтому в процессе их должны быть прочитаны все слова, которые имеются в тексте, включающие в себя выделенные звуко-буквы.

После этого в конце урока происходит чтение текста букваря — сперва коллективно, затем индивидуально. Таким образом происходит выделение звуко-букв и их проработка.

Нужно строго помнить, что эта проработка должна постепенно усложняться по мере совершенствования механизма чтения. На первых порах выделяемые звуки прорабатываются путем чтения слов, состоящих из прямых слогов в твердых сочетаниях (например, **пашу, пахал** и т. д.). (См. букварь «КРАСНЫЙ ПАХАРЬ», стр. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8). Затем путем чтения слов, состоящих из прямых слогов в твердых и мягких сочетаниях, например, «косили косилкой» (см. букварь, стр. 10). После того, как учащиеся овладеют таким текстом, необходимо перейти к чтению слов, состоящих из трехбуквенных слогов (например, сразу), и, наконец, проработать йотовые сочетания, т. е. те случаи, когда встречаются **я, ю, э.**

Прямым или открытым слогом называется такой слог, у которого последний звук является гласным, например, **па, тра, стра** и т. д.

Обратным или закрытым слогом называется такой, у которого последний звук является согласным, например, **от, тот** и т. д.

Двухбуквенным слогом называется такой слог, который состоит из 2 букв; 3-буквенным — из 3 и т. д.

Мягкими сочетаниями называются те сочетания, в которых за согласным следуют **и, е, ё, я, ю.** Твердыми же те, у которых за согласным звуком следует **а, у, о, э.**

Схематично порядок последующей слоговой проработки можно представить так:

1. Двухбуквенные слоги прямые в твердых сочетаниях.
2. Двухбуквенные прямые слоги в мягких сочетаниях.
3. Прямые и обратные слоги.

4. Сложные слоги.

5. Йотовые сочетания, т. е. сочетания с **я, ю, е, е** после гласных.

Весь же порядок звуковой проработки схематично можно представить так:

Фраза слово слог звук	анализ.	Слог слово фраза	синтез.

Следовательно, 3-й момент есть аналитико-синтетический метод на основе звуковой проработки.

В процессе звуковой проработки нужно особенно строго помнить, что единицей синтеза является чтение слога, а не отдельных букв.

Так можно представить себе выработку зрительно-слухоречедвигательных связей на основе звуковой проработки.

Для иллюстрации приведем несколько практических уроков.

УРОК № 7.

Повторение предыдущего урока.

Перед тем, как прорабатывать 7-й урок, необходимо повторить 6-й. Для этого надо каждому в отдельности учащемуся предложить прочитать по одной фразе, проработанной в прошлый раз. При повторении нужно следить, чтобы учащиеся читали по слогам. Если окажется, что учащиеся слабо читают, то нужно всем вместе дружно хором и медленно по слогам прочитать еще раз прошлый урок. После этого можно итти дальше.

Что нужно сделать на 7-м уроке.

На предыдущих уроках мы научили учащихся читать фразы целыми словами и слова по слогам. С 7-го урока надо уже научить читать фразы целыми словами, но уже, чтобы учащиеся смогли прочитать, замечая в слове составляющие его буквы. На 7-м уроке нужно познакомить учащихся со звуко-буквами **а, ш,** и научить их читать эти звуко-буквы не изолированно, а в связи со слогами и с целыми словами.

Знакомство со звуко-буквой А.

Учащиеся лишь тогда научатся читать, когда они сумеют правильно читать каждую звуко-букву в связи с целым сло-

вом. Поэтому и со звуко-буквой **а** учащиеся должны познакомиться как с частью целого слова. Для этого нужно взять знакомое уже слово **пахала**, разделить его совместно с учащимися на слоги, взять первый слог **Па** и четко его произнести несколько раз, протягивая **а: Па-а.** Затем это же нужно проделать совместно с учащимися. При этом нужно все время обращать внимание на то, чтобы они прислушивались к звуку **а**. После того, как ученики четко и ясно различат **а** в слове па, необходимо показать им эту звуко-букву. Затем еще раз ее назвать и зарисовать. Учитель должен следить, чтобы зарисовали ее правильно. После этого опять ее прочитать. Затем нужно убедиться, усвоили ли учащиеся звуко-букву **а** или нет.

Проверка усвоения звуко-буквы А.

Нужно предложить учащимся найти и сосчитать, сколько раз **а** встречается в словах на 4-й странице букваря. Если учащиеся это легко выполнят, значит, усвоили, если нет, то необходимо тогда еще раз: 1) прочитать, 2) зарисовать и 3) опять прочитать. После этого снова проверить, усвоили ли они звуко-букву **а** или нет. Затем нужно приступить к ознакомлению учащихся со звуко-буквой **ш**.

Знакомство со звуко-буквой Ш.

Для этого надо взять слово **наш** и прочитать его несколько раз, оттеняя в произношении **ш: Наш-ш.** Это же самое нужно проделать и совместно с учащимися, при чем нужно обращать их внимание на произношение звуко-буквы **ш** в связи с целым словом **наш.** После того, как учащиеся будут четко различать произношение **ш** в целом слове **наш**, нужно дать им прочитать слог **ша.** Заучивать же **ш** и другие согласные звуко-буквы, как: **б, п, р** и т. д., нельзя. Их можно усваивать только в связи с целым слогом и целым словом. После того, как учащиеся прочитают слог **ша**, нужно дать им прочитать слог **шу**, затем нужно предложить им эти слоги зарисовать и после этого опять прочитать.

Проверка усвоения звуко-буквы Ш.

Давать учащимся отыскивать одно **ш** в тексте букваря нельзя. Нужно предложить им найти слоги **ша** и **шу** на 5-й странице букваря. Если учащиеся легко находят эти слоги, значит звуко-буква **ш** усвоена. Если нет, то усвоение нужно повторить.

Чтение 5-й страницы букваря.

Нужно прочитать с учащимися всю 5-ю страницу. При чем при чтении нужно следить, чтобы учащиеся не сбивались бы на чтение по буквам, в особенности, чтобы они не произносили бы изолированно только что усвоенные звуко-буквы **ш, а.** Нужно обязательно настаивать на том, чтобы учащиеся читали бы их в целом слове по слогам (за исключением односложных слов, например, **наш**). Чтение всей 5-й страницы на этом уроке производить так же, как и на 6-м уроке: обязательно сперва читают все хором, медленно по слогам, показывая карандашом то, что читают. Учитель следит за тем, чтобы чтение шло именно таким путем, при чем особое внимание уделяется тем, кто более слаб. После совместного чтения нужно проверить, как читает каждый учащийся.

Проверка чтения 5-й страницы букваря.

Нужно каждому учащемуся предложить прочитать по одной фразе. В то время, как один читает, все остальные следят и если он ошибается, исправляют его. Если выяснится, что часть учащихся не усвоила, необходимо им предложить в следующий раз притти минут за 15 до начала урока. На этом заканчивается чтение.

УРОК № 8.

Повторение предыдущего урока.

На предыдущем уроке мы ознакомили учащихся со звукобуквой **а** и **ш.** Нужно убедиться, не забыли ли учащиеся прошлого урока. Для этого предлагаем учащимся найти **а** в ряде слов 5-й страницы. Звуко-букву же **ш** предлагаем прочитать в словах: **Пашу, Шура, Паша, Наш** на 5-й странице букваря.

После этого переходим к 8-му уроку.

Что нужно сделать на 8-м уроке.

На 8-м уроке нужно было бы ознакомиться со звуко-буквами **с, о, х.** Но так как на предыдущих уроках не были учащиеся ознакомлены со словами, из которых можно было бы выделить эти звуки, то необходимо на 8-м уроке произвести это ознакомление. Для этого нужно с учащимися научиться читать новую фразу **У нас 5 сох** целыми словами. Для того, чтобы на 9-м уроке можно было бы ознакомить их со звуко-

буквами **с, о, х,** на 8-м уроке с этой целью нужно после ознакомления со словами **У, нас, 5, сох** прочитать только 5 строчек 6-й страницы:

1. У нас пар. Нас 5.
2. У нас 5 сох.
3. У нас пахала Саша.
4. У нас пахала Шура.
5. Саша пахала пар.

6-ю и 7-ю строчки учащиеся не смогут прочитать. Слова «охала»—«ох»—«ох» им еще не знакомы.

Усвоение фразы У НАС 5 СОХ в целом.

1. Учитель совместно с учениками четко, громко и медленно, всматриваясь в изображение этой фразы, прочитывает ее несколько раз.
2. Учащиеся под руководством учителя срисовывают эту фразу. Учитель следит, чтобы срисовывание было бы правильным.
3. Учитель совместно с учащимися четко, громко и медленно, всматриваясь в изображение этой фразы, прочитывает ее несколько раз.

Проверка усвоения фразы У НАС 5 СОХ в целом.

Учитель предлагает учащимся найти на 5-й странице эту фразу среди других фраз. Так как на этой странице эта фраза не особенно резко выделяется, и благодаря этому учащиеся, возможно, не так легко ее найдут, то, учтя это, нужно в случае затруднения помочь ученикам найти эту фразу и прочитать ее еще раз в букваре.

Деление фразы У НАС 5 СОХ на слова.

1. Учитель четко, громко и медленно читает фразу по словам. Учащиеся слушают и стараются узнать, сколько в этой фразе слов.
2. Учитель совместно с учащимися сосчитывает, что в этой фразе 4 слова.
3. Учащиеся с помощью учителя называют первое слово, затем второе, затем третье, затем четвертое.
4. Учитель отрывает все эти слова от наклеенной на бумаге фразы и предлагает их запомнить.

Усвоение первого слова У.

1. Учитель, показывая слово У, предлагает учащимся четко, громко, всматриваясь в его изображение, прочитать это слово,

2. Под руководством учителя учащиеся несколько раз зарисовывают это слово.

3. Учитель опять показывает слово **У** и предлагает учащимся, всматриваясь в его изображение, прочитать его четко и громко несколько раз.

Проверка усвоения слова У.

1. Учитель предлагает каждому в отдельности учащемуся найти на 1-й и на 7-й страницах букваря слово У.

2. Учитель проверяет каждого учащегося, действительно ли нашел он это слово.

3. Если учащиеся путаются, слабо узнают это слово, надо еще раз повторить его усвоение так, как это сделано в первый раз.

4. Во время проверки учитель особое внимание уделяет отстающим, плохо усваивающим ученикам.

Усвоение слова НАС.

1. Учитель вспоминает с учащимися, какую фразу сегодня читали: **У нас 5 сох.** Это нужно для того, чтобы смысл слова **нас** был им более понятен.

2. Учитель, показывая слово **нас,** предлагает учащимся прочитать это слово четко и громко, всматриваясь в его изображение.

3. Под руководством учителя учащиеся зарисовывают это слово 2—3 раза.

4. Учитель опять, показывая слово **нас,** предлагает учащимся прочитать его четко и громко, всматриваясь в его изображение.

Проверка усвоения слова нас.

1. Учитель предлагает каждому в отдельности учащемуся найти на 1-й и 7-й страницах слово **нас.**

2. Учитель проверяет каждого в отдельности учащегося действительно ли он нашел это слово.

3. Если учащиеся путаются или слабо усваивают, то надо повторить еще раз усвоение этого слова таким же образом, как и в первый раз.

4. Во время проверки учитель особое внимание уделяет отстающим, плохо усваивающим ученикам.

Усвоение слова СОХ.

Цифра 5 учащимся уже знакома. Слово **сох** усваивается таким же образом, как и слово **нас.**

Проверка усвоения слова СОХ.

Проверка усвоения слова **сох** производится точно таким же образом, как и слово **нас**.

Чтение 6-й страницы букваря.

(Читается только шесть фраз)

1. Учитель предлагает всем учащимся найти 6-ю страницу букваря.
2. Учитель убеждается в том, что все это выполнили.
3. Учитель предлагает всем учащимся приступить к чтению первой фразы букваря. Для этого он указывает им, что нужно читать всем дружно, четко и медленно слово за словом.
4. В процессе чтения учитель следит, чтобы учащиеся не забегали вперед и не отставали. Для этого учитель предлагает, чтобы учащиеся при чтении каждого слова указывали бы его.
5. Особенное внимание уделяется тем, кто слабее других читает.
6. После чтения первой фразы учитель убеждается в том, что учащиеся поняли то, что прочитали. Так как смысл этой фразы очень прост, то убедиться в этом можно легко путем вопроса: «О чем мы прочитали».

Точно таким же образом прочитываются и другие фразы. При чем при чтении фраз: **У нас пахала Саша, У нас пахал Шура, Саша пахала пар,** нужно следить за тем, чтобы учащиеся слова **пахала, Саша, пахал, Шура** читали бы по слогам.

Для этого необходимо предлагать во время чтения слоги отделять чертой карандашом. При чем нужно тут же сразу обращать внимание, кто правильно отделил, а кто неправильно. Ошибки надо сразу же исправлять. Ошибки выправлять нужно так: то слово, которое неправильно разделено каким-либо учащимся на слоги, нужно произнести четко, громко и медленно по слогам. Сделать это нужно совместно со всеми учащимися. После этого учащийся сможет свою ошибку сам легко исправить.

На чтении этих 6 фраз и кончается урок.

УРОК № 9.

Повторение предыдущего урока.

1. Учитель предлагает каждому учащемуся прочитать по одной строчке 6-й страницы букваря. (6 и 7 строчки учащимся не предлагаем).

2. Особое внимание при проверке уделяется отстающим ученикам.

3. Если учащиеся успели забыть ранее усвоенные слова, то необходимо всем совместно с учителем четко, громко и дружно прочитать еще раз 5 строчек 6-й страницы.

Что нужно сделать на 9-м занятии.

На 9-м занятии необходимо: 1) ознакомить учащихся со звуко-буквами **с, о, х** и научить их читать в связи с целыми словами. 2) Научить писать письменным шрифтом слово **Саша**.

Ознакомление учащихся со звуко-буквой С.

Звуко-буквы **с, о** и **х** легче могут быть учащимися восприняты, если они знакомятся с ними в связи с целым словом, а, во-вторых, и смысл этого целого слова им будет понятен. Поэтому перед ознакомлением нужно учащимся пояснить смысл следующей фразы: **У нас 5 сох.** Слово **сох,** взятое из фразы **У нас 5 сох,** дает возможность ознакомиться со звуко-буквой **х** и **о,** а слово **нас** — со звуко-буквой **с.** Раз'яснение смысла этой фразы нужно произвести так, как это указано выше.

После этого берем слово **нас.** Учитель четко, громко и медленно, ударяя на **с,** произносит несколько раз слово **нас.** Учащиеся в это время только слушают. Затем это же самое учитель проделывает уже совместно с учащимися. При чем нужно следить за тем, чтобы учащиеся обязательно громко называли слово **нас,** ударяя на **с: нас-с.** После этого учитель отрывает **с,** приставляет к нему **а** и предлагает прочитать слог **са,** а затем слово **Саша.**

После этого учитель кладет перед каждым учащимся буквы **с, ш** и **а** по нескольку экземпляров и предлагает им из этих букв сложить слово **Саша.** Но перед тем, как давать складывать это слово, надо его совместно с учащимися четко, громко и медленно произнести по слогам: **Са-ша.** Затем спросить у обучающихся, какой первый, какой второй слог. После этого надо предложить им сложить это слово из букв разрезной азбуки. При чем во время складывания нужно исправлять тех, кто неправильно будет складывать. Здесь больше всего возможен пропуск букв: учащиеся, вместо **Саша,** могут сложить **Сша** или **Саш.** Исправление нужно производить так, чтобы ученик сам нашел свою ошибку. Сделать это можно так. Предположим, что у вас учащиеся сложили вместо **Саша — Сша.** Тогда нужно с этими

учащимися четко, громко назвать слово **Саша** по слогам. Причем при произношении учитель ударяет на первое **а** в слове **Саша,** так как оно пропущено. Ученик же, произнося, должен читать то, что он сложил. После двух, трех раз такого четкого произношения слова **Саша** по слогам учащийся легко сам обнаружит свою ошибку и исправит ее. Таким же образом идет исправление, если учащиеся допустят и другие ошибки при складывании слова **Саша** из разрезной азбуки. После того, как все правильно сложат это слово, нужно прочитать в букваре те слова, которые содержат букву **с.**

Проверка усвоения звуко-буквы С.

Учитель предлагает найти на 1-й странице букваря в первой строчке слова с буквой **с** и прочитать их четко и громко. Затем учащиеся ищут на 2-й строчке слово с **«с»** и читают его. Затем в третьей и т. д.

Ознакомление со звуко-буквой Х.

Для ознакомления со звуко-буквой **х** нужно взять из знакомой учащимся фразы **У нас 5 сох** слово **сох.** Затем четко и громко прочитать слово **сох,** ударяя на **х: сох-х.** Учащиеся в это время вслушиваются в произношение **х** в целом слове. Затем слово **сох** произносится совместно с учащимися. Учитель следит, чтобы учащиеся обязательно это слово называли громко, ударяя на **х.** После этого **х** отрывается, к ней приставляется **а** и учащиеся читают громко слог **ха,** а затем слово **пахала.** В виду того, что из всех уже знакомых звукобукв **а, ш, с, х** нельзя сложить никакого нового слова, то того складывания, которое мы делали при ознакомлении со звуко-буквой **с** здесь нет.

Проверка усвоения звуко-буквы Х.

Учитель предлагает в первой строчке 6-й страницы букваря найти и прочитать слово со звуко-буквой **х.** Такого слова в 1-й строчке нет. Поэтому учащиеся должны будут ответить, что такого слова не нашли. Это покажет, что они **х** отличают от других букв. Затем учащиеся ищут слово с **х** во 2-й строчке. Находят слово **сох** и прочитывают его. Затем — в 3-й, 4-й и в 5-й. В 6-й не ищут, так как слово **охали** им еще незнакомо и они его не прочтут. Особое внимание при проверке нужно обращать на отстающих.

Ознакомление со звуко-буквой О.

Для этого берем уже ранее знакомое учащимся слово **рано,** делим его совместно с учащимися на слоги. Берем слог **но,**

четко его произносим несколько раз, протягивая **о: но-о.** Учащиеся вслушиваются в произношение **о** в связи с целым слогом. Затем это же проделываем совместно со всеми учащимися. После этого отрываем звуко-букву **о**, показываем и называем ее. Затем даем учащимся зарисовать ее. Учитель следит, чтобы зарисовка происходила правильно.

Проверка усвоения звуко-буквы О.

Надо предложить учащимся найти и сосчитать, сколько раз **о** встречается на 6-й странице букваря. Если учащиеся легко выполнят, значит, усвоили, в противном случае необходимо усвоение повторить так, как это было сделано в первый раз.

Складывание из знакомых звуко-букв и их чтение.

Теперь учащиеся уже знакомы со звуко-буквами: **а, ш, с, о** и **х.** Поэтому нужно поупражняться в складывании из этих букв новых слов. Это поможет учащимся еще прочнее их усвоить в связи с целым словом. Из этих букв нужно предложить учащимся сложить слова: **ох, сох, оса.**

Чтение 6-й страницы букваря.

1. Учитель предлагает всем учащимся найти 6-ю страницу букваря.
2. Учитель убеждается, что все это выполнили.
3. Учитель предлагает всем учащимся приступить к чтению первой фразы букваря. Для этого он напоминает им, что нужно читать всем дружно, четко и медленно слово за словом.
4. Во время чтения учитель следит, чтобы учащиеся не забегали вперед и не отставали.
5. Особенное внимание уделяется тем, кто читает слабее других.
6. После чтения каждой фразы учитель убеждается, что учащиеся поняли то, что прочитали.
7. Читается вся страница полностью.
8. Во время чтения каждой фразы учитель следит за затруднениями, которые возникают у обучающихся. В случае, если, например, окажется, что учащиеся не смогут прочитать какую-либо усвоенную звуко-букву в каком-либо целом слове, необходимо тут же остановиться и еще раз повторить ее усвоение путем чтения отдельных слов, куда входит данная буква. Например, если учащиеся не могут назвать **х** в целом слове **сох,** то нужно им помочь прочитать, но зато сейчас же подкрепить чтением еще ряда других слов с этой же буквой.

9. Во время чтения учитель особенно усиленно следит за тем, чтобы учащиеся не читали бы по буквам. Односложные слова учащиеся должны читать целиком, а многосложные — по слогам.

10. После совместного чтения предлагаем каждому в отдельности учащемуся прочитать по одной фразе.

11. Если выяснится в конце чтения, что есть ряд учащихся все же плохо читающих, нужно собраться с ними за 15 минут до начала следующего занятия и еще раз прочитать.

Этими тремя моментами исчерпывается 1-й этап обучения чтению. Эти моменты следующие: 1) Анализ и синтез в пределах слова. 2) Анализ и синтез в пределах слога. 3) Анализ и синтез в пределах звука.

Из этих моментов состоит в основном воспитание механизма чтения. К концу букварного периода он, обычно, является еще не окрепшим и обучающийся тратит еще много энергии на самую технику чтения. Поэтому дальнейшим этапом должно быть изменение соотношения траты энергии с механизма чтения на уменье пользоваться им, т. е. на понимание прочитанного. С этой целью целесообразно пользоваться следующим приемом. Преподаватель четко и медленно прочитывает текст букваря, учащиеся следят за ним. Затем происходит краткое обсуждение прочитанного, после чего учащиеся по очереди вновь прочитывают проработанный текст. Затем происходит более детальное обсуждение прочитанного с целью выявления осмысленности чтения. Такой способ нужно признать целесообразным на данной стадии обучения чтению по следующим соображениям: предварительное зачитывание облегчает учащемуся в процессе повторного самостоятельного чтения перенести центр усилий на понимание читаемого текста букваря и тем самым после целого ряда таких уроков подводит его к умению пользоваться механизмом чтения, т. е. понимать читаемое. Практически это все можно легко представить и потому нет надобности иллюстрировать отдельно. Особое внимание в этом периоде нужно обратить на связь с библиотекой или с избой-читальней. Для этого необходимо связаться с библиотекарем или избачем и с помощью их снабжать учащихся книгами, сообразно их запросам.

Следующим этапом в обучении чтению является дальнейшее перенесение траты усилий обучающегося с механизма чтения на понимание прочитанного путем самостоятельного чтения учащимися прорабатываемого текста с последующим обсуждением.

В процессе этого этапа учащиеся окончательно должны быть подведены к умению самостоятельно читать.

Наконец, последним этапом является контрольный этап, а именно — самостоятельное чтение без помощи учителя.

Всими этими моментами исчерпывается обучение чтению в школе грамоты. Связь с избой-читальней должна быть выражена в форме прикрепления учащихся к той или иной библиотеке в городе и в избе-читальне в деревне.

В заключение мы прилагаем примерный список вопросов, на который необходимо ответить после проработки данной главы. Это дает возможность читателю проверить себя: достаточно ли он усвоил главу об обучении чтению.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ГЛАВЕ «ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ».

Основные этапы воспитания навыка чтения	Вопросы
Работа с фразой и словами (анализ в пределах слова и синтез в пределах фразы).	Как целесообразнее производить предварительный анализ в пределах слова, слога, а затем звука, или сразу производить анализ до звука? Почему зарисовка помогает усвоению образа фразы или слова? Как целесообразнее использовать глаз, ухо и руку в процессе словесной проработки фразы? Для чего нужно давать каждому учащемуся комплект слов, сшитых из разрезной азбуки? Годится ли для этой цели приложенный в конце букваря лист? Как целесообразнее технически с ним работать?
Слоговая проработка (анализ в пределах слога и синтез в пределах слова и фразы).	Чем отличается предшествующая слоговая проработка от последующей слоговой проработки? В чем заключается польза предшествующей слоговой проработки? Целесообразно ли производить усвоение отдельных сло-

Основные этапы воспитания навыка чтения	Вопросы
	гов с целью достижения лучших результатов при предварительной слоговой проработке или же целесообразнее слоги усваивать в связи с целым словом?
Звуковая проработка (анализ в пределах звука и синтез в пределах слова и фразы).	С какого урока целесообразнее приступить к выделению звуков? Как целесообразнее выделять гласные звуки — с конца слова или слога? Не затрудняет ли при обучении чтению изолированное заучивание выделенных согласных звуков? Верно ли, что целесообразно выделенный согласный звук усваивать путем чтения слов, в которые входит данный выделенный звук? Правильно ли то, что первоначально нужно проработать выделенные звуки в твердых сочетаниях (двухбуквенные слоги)? Как целесообразнее переходить — от двухбуквенных слогов в твердых сочетаниях к 2-буквенным слогам в мягких сочетаниях? Целесообразно ли выделяемые согласные и гласные сразу же записывать письменным шрифтом изолированно (отдельными буквами).
Перенесение центра тяжести с техники чтения на понимание прочитанного путем предварительного совместного зачитывания текста с учителем и последующего самостоятельного чтения.	Правильно ли то, что в начале послебукварного периода учащиеся все еще много тратят энергии на самую технику чтения, благодаря чему тормозится понимание читаемого? Чем помогает пониманию учащегося читаемого в начале

Основные этапы воспитания навыка чтения.	Вопросы.
Самостоятельное чтение учащимися текста букваря с последующим обсуждением, зачитыванием совместно с учителем прорабатываемого текста (дальнейшее перенесение центра тяжести с выработки техники чтения на понимание читаемого).	послебукварного периода такой прием: первоначально учитель громко, медленно и четко читает вслух прорабатываемый текст букваря, учащиеся же за ним следят, после этого происходит обсуждение прочитанного и затем учащиеся вновь прочитывают эту статью, имея возможность фиксировать свое внимание главным образом на содержании. Как добиться того, чтобы учащиеся приучились останавливаться на точке при чтении? Как приучить учащихся пользоваться книгой? В чем может выразиться связь с библиотекой в данный период? Правильно ли, что данный период дает возможность окончательно подвести учащихся к самостоятельному чтению? Нужно ли в данном периоде обращать внимание на пунктуацию или же это вполне достигается предыдущим этапом? Нужно ли продолжать приучать учащихся пользоваться книгой или же этот навык вырабатывается в предыдущем этапе? Возможно ли ранее предыдущего начать приучать учащихся читать газету? Если да, то в чем это может выразиться: в случайном ли чтении или в какой-либо систематической последовательности? Как целесообразнее раз'яснить непонятные слова — до

Основные этапы воспитания навыка чтения	Вопросы
	чтения текста букваря или же во время чтения? С данного периода или позднее нужно заводить связь с библиотекой и как это целесообразнее сделать? В чем может выразиться связь с избой-читальней или библиотекой в данный период?
Самостоятельное чтение без помощи учителя.	Необходим ли такого рода этап, как контроль всей предыдущей работы? Целесообразнее ли его проводить так: дать учащемуся с предварительным пояснением непонятных слов самим читать текст и затем только лишь выяснить коллективно и индивидуально, что они поняли из прочитанного? Длинными или короткими по сравнению с другими должен быть данный этап? В чем должна и может фактически выразиться связь с библиотекой и с избой-читальней?

ЛИТЕРАТУРА

по обучению чтению в школе грамоты.

Руководителям занятий № 7 и № 9.
Тарнопольская. Работа с книгой и газетой.

V. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ.

Переходя к обучению письму, нужно решить один основной вопрос: совместно или раздельно нужно обучать чтению и письму. На этот вопрос существуют различные точки зрения. Наиболее целесообразной нужно признать раздельное обучение чтению и письму по следующим соображениям: на первых порах необходимо выработать у обучающегося способность в ответ на то или иное напечатанное слово воспроизводить комплекс движений органов речи, благодаря которым в конечном итоге воспроизводится и значение прочитанного слова. Но так как письменное изображение слова не совпадает с печатным, то совместное обучение чтению и письму внесло бы лишние затруднения при выработке вышеуказанного навыка. Поэтому обучение письму должно быть несколько отодвинуто от обучения чтению, и письменное изображение слова должно преподноситься учащемуся лишь после некоторого предварительного усвоения печатного изображения его. — Нужно заметить, что кроме указанных отрицательных сторон совместное обучение чтению и письму имеет и некоторые положительные моменты. Будет более правильным, если мы признаем, что этот вопрос спорный и еще нерешенный.

1-й этап.

Как было уже указано, в процессе первого этапа должно происходить воспитание механизма письма в связи с интересом, при чем центр тяжести падает на самый механизм навыка. Это значит, что в этот период большая часть усилий учащегося должна итти на выработку техники письма, а меньшая на выработку умения пользоваться этим механизмом в целях записи своих мыслей. Поэтому необходимо вести занятия в данном периоде так, чтобы слова, подлежащие записи, во-первых, не были бы сложными для движения руки, т. е. для записи, во-вторых, были бы продуктом мышления учащихся. Содержание этих слов не должно быть трудным для понимания и не должно требовать особого продумывания для выяснения значения их. Практически достигнуть этого следующим образом.

Перед письмом происходит обсуждение какого-либо вопроса, интересующего учащихся; в результате этого обсуждения делается вывод, вначале в виде короткого небольшого

слова, или в крайнем случае, фразы из 2 слов. В конце этого периода вывод может состоять из 3, 4 коротких слов. Такое постепенное увеличение фразы можно производить потому, что уже к концу данного периода некоторая часть энерги может быть перенесена с механизма на умение.

На первых порах обучения письму необходимо давать для записи такую фразу, которая была бы, с одной стороны, продуктом мышления учащихся, с другой стороны, была бы не сложна для самой записи. В этом случае преподаватель должен оформлять фразы, высказанные учащимися так, чтобы они, примерно, говорили о том же, что хотели высказать учащиеся, но в то же время были бы не сложны для самой записи (для движения руки). Об этом подробнее будет сказано несколько позднее.

Положим, что в результате обсуждения, учащиеся из'явили желание научиться записать имя **САША.**

Преподаватель пишет это слово на доске, пишет его крупно и просит учащихся, чтобы они следили за его движениями руки в процессе записи. Следует заметить, что учащиеся должны писать у себя также крупно, ибо мелкая запись будет только лишь тормозом на пути выработки связи между зрительными и двигательными восприятиями слов.

Не забудем того, что взрослые учащиеся приходят в школу с установкой научиться писать мелко, ибо «хорошо грамотные пишут мелко». Поэтому необходимо сразу же раз'яснить, что от мелкого писания, в начале, будет только вред. Для того, чтобы запись была крупной, необходимо пользоваться тетрадью в одну линейку; запись учащиеся должны производить в пределах верхней и нижней линейки. Опыт показал, что это способствует наиболее быстрому установлению зрительно-двигательных ассоциаций.

Нужно сказать, что этот навык дается учащимся сравнительно трудно. Поэтому необходимо заранее установить, какие требования мы должны пред'явить к самой точности движений и установить еще целый ряд добавочных приемов, благодаря которым возможно облегчить обучение письму в данном периоде.

У ф ф е р в своей работе «Шрифт и индивидуальные особенности ребенка» устанавливает следующие особенности в шрифте письма.

1. Ненужные придатки (завитки).
2. Острые углы там, где должны быть кривые линии, и наоборот.
3. Различный наклон письма.
4. Слишком тесное соединение букв и слов между собой.
5. Соотношение величины букв и их частей.
6. Величина отдельных букв.
7. Соблюдение строки.

Приемлема ли для нас эта схема, предложенная Уффером?

При воспитании навыка письма у взрослого человека мы должны выдвинуть одно основное требование к точности движений. Движения должны быть такими, чтобы написанное не теряло своего социального значения, т. е., чтобы то, что напишет взрослый, прошедший первую ступень обучения письму, было бы понятно любому другому гражданину. Только с этой точки зрения мы и должны подойти к оценке схемы, предложенной Уффером.

По поводу первого положения этой схемы нужно сказать, что шрифт должен быть по возможности упрощенным, без всяких завитков и придатков, так как завитки и придатки не являются необходимыми для того, чтобы написанное было понятно другим. Избегая завитков и придатков, мы тем самым создаем для учащихся возможность с наименьшей затратой энергии научиться писать.

В этом отношении наши прежние буквари сильно грешили.

По поводу 2-го пункта нужно сказать, что соблюдение закруглений и острых углов не является существенным, ибо наклоны и закругления в конечном итоге, не препятствуют пониманию написанного. То же самое можно сказать и по поводу 3-го пункта.

Четвертый пункт должен привлечь внимание со стороны обучающихся письму, так как слишком тесное соединение букв между собой делает мало понятной запись. Поэтому в первом этапе обучения нужно стремиться к устранению подобного рода дефектов, путем показывания, как должна связываться буква с буквой в слове.

Точно так же весьма важным является пункт пятый, касающийся соотношения величины букв и их частей.

Более или менее правильное соотношение величины букв и их частей важно потому, что оно также обусловливает возможность понимания написанного. Неверное соотношение частей буквы делает запись малопонятной. В силу этого, в первом этапе также необходимо обращать внимание учащихся на соотношение частей букв и их величины.

Нужно признать, что 6-й пункт, касающийся величины отдельных букв, является также важным по тем же самым соображениям. Точно так же является важным и соблюдение строки.

Многие педагоги задают вопрос—нужны ли линейки при обучении письму? На первых порах они будут полезны, ибо они содействуют выработке точных движений.

Кроме указанных требований к движениям руки нужно добавить еще требование, вытекающее из последовательности движений при обучении письму. Нужно брать для записи такие слова, буквы в которых располагались бы так, что дви-

кения, необходимые для записи одной буквы, являлись бы предпосылкой для записи другой. Так, например, после **п** легко писать **т**; после **с** — **о** и т. д.

Профессор Афанасьев рекомендует, примерно, такого рода последовательность:

Строчные: **н, п, т, с, о, а, ш, ц, щ, у, д, л, м, р, и, й, ы, х, э, ж, з, е, к, ф, о, ю, я, ч.**

Заглавные: **Л, А, Н, О, С, Ш, И, Э, Х, Ж, З, Г, Б, Т, Д, К, У, Ю, Ф, Е, Я, Ц, Щ, Ч.**

Затем, с этой же целью, т. е. с целью выработки более точных движений с наименьшей затратой энергии, обучение письму должно происходить целыми словами, а не отдельными буквами, так как запись буквы в изолированном виде требует несколько иных движений, чем в целом слове. Если учить писать сперва буквы, а потом слова, то при записи целого слова учащимся придется перестраивать свои движения, что нужно признать нецелесообразным.

Некоторые педагоги считают более целесообразным составлять слова из письменных букв и давать их списывать. Нужно признать, что такого рода способ воспитания зрительно-двигательных связей может быть вполне целесообразным, если слова не будут состоять из разрозненных письменных букв, так как в последнем случае слова могут быть легко записаны по буквам, т. е. учащиеся не будут приучаться к совокупным движениям, что является крайне важным в данном периоде обучения письму.

Кроме того, весьма желателен переход к письму после некоторых предварительных, более грубых упражнений в движениях руки.

Таковыми предварительными упражнениями может быть зарисовка с крупного печатного шрифта. В процессе этой зарисовки нужно направлять движения так, чтобы в дальнейшем они облегчали бы переход к письменному шрифту. Например, в процессе обучения чтению, при зарисовке слова **пар** нужно приучить учащихся к таким движениям, которые бы в результате помогли при написании этого слова письменным шрифтом.

Предварительные упражнения в рисовании, рекомендуемые И. Н. Шапошниковым для школ Соцвоса в школах взрослых, нецелесообразны. В школах взрослых, куда учащиеся приходят с большим нетерпением научиться писать, оттяжка в обучении письму, хотя бы даже и благодаря таким полезным предварительным упражнениям, вызовет недовольство со стороны учащихся. При обучении взрослых письму

целесообразней использовать зарисовку печатным шрифтом, как подготовительный этап к письменному шрифту; целесообразность же рисования остается под сомнением.

Так происходит выработка связи между зрительным и двигательным восприятием слов, при общей выработке связи между зрительными, слухо-речедвигательными и двигательными восприятиями слова и в связи с интересом учащихся.

Мы нарочно остановились более или менее подробно на самих движениях руки, потому что центр тяжести в данном периоде лежит именно в выработке зрительно-двигательных связей.

Нужно заметить, что на первых порах запись фраз идет весьма медленно. Это является показателем того, как велика в данном периоде у обучающихся затрата энергии на самый механизм письма, и в частности, на самые движения.

Начинающий взрослый учащийся, обычно, записывает одну букву в 10 — 12 секунд. Следовательно, в минуту он записывает 5 — 6 букв.

Нам пришлось произвести небольшое обследование (100 человек), с целью выяснения скорости записи хорошо грамотного человека.

Обследование это производилось таким путем. Каждому испытуемому предлагался лист бумаги в одну линейку (той же формы, на которой писали и наши учащиеся). Испытуемому предлагалось заранее придумать 2 — 3 фразы для записи с той целью, чтобы они были написаны без перерыва на придумывание. При этом величина букв должна была быть, примерно, такой же, как и у наших учащихся.

В результате оказалось, что средняя скорость записи одной буквы—0,9 секунды, при чем отклонение от этой нормы у большинства испытуемых было крайне незначительно, в пределах — 1 секунды. Если сравнить скорость начинающего учиться писать со скоростью хорошо грамотного человека, то легко установить, какую огромную работу должен произвести обучающийся, чтобы довести механизм письма до такого состояния, когда он не будет тормозом к записи мыслей пишущего.

Мы можем предположить, что скорость письма хорошо грамотного человека при тех условиях, которые нами были ранее описаны, является тем признаком, при наличии которого механизм письма становится в достаточной степени автоматичным.

Кроме того, здесь необходимо заметить, что увеличение скорости идет довольно медленно, несмотря на достаточную длительность и упражняемость. Что касается точности движений в этот период, то нужно заметить, что она не высока. Это нужно об'яснить, повидимому, отсутствием гибкости в движениях мелких мускулов руки человека, занимающе-

гося исключительно физическим трудом, каковым обычно является неграмотный.

Первый период обучения письму может длиться, примерно, на протяжении 10 — 12 часов.

В конце этого периода учащиеся должны приобрести бо́льшую скорость и точность, которые покажут, что механизм в данном направлении получил некоторую должную установку.

Мы считаем нужным раз'яснить последние слова, чтобы не оказаться неправильно понятыми.

Ни в коем случае нельзя рассчитывать, что по истечении 10 — 12 занятий у взрослого обучающегося письму будут выработаны с достаточной прочностью связи между зрительными и двигательными восприятиями слов. Это должно происходить в течение большего промежутка занятий. Здесь мы указываем лишь на то, что в течение этого периода механизм в данном направлении приобретает лишь должную установку, но еще не весьма устойчивую. Дальнейшие же упражнения должны эту установку закрепить. Поэтому, когда мы говорим, что первый этап закончен, мы хотим этим сказать, что дана лишь необходимая установка механизму, которая путем дальнейшей упражняемости должна быть закреплена.

К концу 1-го периода скорость записи буквы, примерно, 8 секунд. Кстати скажем несколько слов относительно этих секунд.

Приведеные цифры есть результат наблюдений сравнительно над немногим количеством учащихся (15 человек)

Поэтому весьма возможно, что они могут быть не характерными для массового педагогического процесса. Но мы хотим здесь цифрами обратить внимание лишь на то, как происходит постепенное увеличение скорости; а это увеличение является бесспорным показателем того, что механизм становится все более и более автоматичным, и, следовательно, возможность удовлетворения своих потребностей с помощью воспитываемого механизма все увеличивается и увеличивается.

Итак, на цифровое показание скорости и точности движений мы будем смотреть, как на бесспорное доказательство совершенствования механизма, но не как на стандарт.

Теперь коснемся орфографии. Самым целесообразным в этом периоде является выработка умения ставить заглавные буквы в именах собственных и после точки при списывании.

Для этого в процессе записи нужно каждый раз фиксировать внимание учащихся на заглавных буквах.

Таким образом, порядок приемов обучения письму в 1-м этапе будет таким:

1. Учитель на доске пишет крупно, четко слово или фразу, подлежащую записи.

2. Учитель предлагает, чтобы учащиеся следили, как он записывает это слово.

3. Учитель записывает его несколько раз. После этого предлагает списать учащимся его с доски или с букваря.

4. Все учащиеся пишут карандашом крупно.

5. У всех учащихся тетради в одну линейку.

6. Для того, чтобы запись была крупной, нужно заставить учеников писать от линейки до линейки.

7. Во время записи учитель следит, чтобы учащиеся правильно списывали. Особенное внимание уделяет тому, чтобы каждую букву слова учащиеся начинали записью откуда полагается. (См. 34-ю страницу букваря, там указано, откуда нужно начинать запись каждой буквы в целом слове. Эти же обозначения имеются и в разрезной азбуке).

8. Слово записывается несколько раз: 3 — 4 раза.

9. Слово записывается с большой буквы, для чего учитель поясняет ученикам, что слова, обозначающие имена людей и стоящие в начале фразы, пишутся с большой буквы.

2-й этап.

Приступим теперь к характеристике 2-го этапа.

Если мы после первого периода предложим учащемуся записать слово **школа**, то он обычно запишет **шкла**, или нечто в этом роде. Пропуск букв указывает, что у обучающихся есть связь между зрительным и двигательным восприятиями слова, но нет еще этой связи между слухо-речедвигательным и зрительно-двигательным восприятиями слова. Этим мы и склонны об'яснить пропуск букв. Следовательно, задачей 2-го этапа является дальнейшее образование связей между слухоречедвигательными, зрительными и двигательными восприятиями слов в связи с выработкой уменья записывать свои мысли с помощью их. При этом центр тяжести падает на выработку слухо-речедвигательных связей.

Во втором периоде, следовательно, точно так же, как и в первом, большая часть усилий учащегося должна итти на выработку механизма. Но если мы примем во внимание то обстоятельство, что механизм уже имеет некоторую долю совершенства, то во втором периоде уже на выработку умения записывать свою мысль учащийся может тратить больше усилий, чем в 1-м этапе. Если в первом этапе мы начали с того, что записывали только одно слово и к концу его пришли к записи короткой фразы, то во втором периоде мы можем начать с фразы и к концу его притти к записи весьма небольшого рассказа, состоящего из 3, 4 коротких фраз. Это требует во 2-м этапе более углубленной работы в направлении обработки мыслей, подлежащих записи.

Останавливаться на том, как получить фразу для записи, которая являлась бы продуктом мышления учащихся, нет смысла, ибо это описано ранее. Здесь мы коснемся лишь способа создания небольшого рассказа.

Первоначально происходит обсуждение какого-либо вопроса, интересного для учащихся. В процессе этого обсуждения учащимся предлагается высказаться по существу данного вопроса. Нужно заметить, что сначала эти обсуждения идут довольно туго, но затем учащиеся начинают высказываться свободнее. Мы считаем небесполезным предлагать каждому учащемуся высказаться по существу данного вопроса. Это необходимо не только для составления рассказа, но и для развития устной речи, что тесно связано с развитием письменной речи.

Поэтому же необходимо стремиться и к обогащению запаса представлений у обучающихся. Нужно сказать, что в школе взрослых мы имеем в этом отношении крайне пеструю картину—у одного он уже, у другого шире и т. д. Но какова бы ни была разница в этом запасе представлений, ясно одно, что нужно стремиться к увеличению этого запаса представлений. (В самом деле, трудно учащемуся высказываться о пароходе и писать что-либо о нем, если учащийся никогда не видел этого парохода).

Итак, на всем протяжении обучения письму необходимо стремиться к увеличению запаса представлений. Достигнуть этого можно путем экскурсий, посещения театра, кино, лекций, применения наглядных пособий и т. д.

Вернемся теперь к приемам составления рассказов.

Высказывание учащихся по тому или иному вопросу необходимо записывать (не обязательно дословно), хотя бы даже в самом кратком виде. После того, как обсуждение кончилось, все записанное учитель зачитывает вслух, с упоминанием того, кто (фамилия) и что сказал. (Нужно сказать, что этот момент очень нравится учащимся и проходит весьма оживленно). После этого учитель предлагает учащимся обобщить все суждения и составить рассказ. Составляют этот рассказ так: один скажет начало, другой добавит, третий еще и т. д. Затем происходит запись этого рассказа. Вот примерная выдержка из урока, показывающая данный способ составления рассказа.

Тема урока: «Рост зарплаты в связи с ростом промышленности». Начинаем с обсуждения вопроса, почему увеличивается зарплата.

Попова: Потому рабочие получают больше, потому больше материалов, больше работают, больше получают.

Белова: Надо больше получать теперь, потому дороже все стало.

Кондрашева: Раньше получали меньше — деньги дороже были.

Илюхина: Мое мнение другое. Прежде и теперь нельзя равнять. Прежде круглый день работали, а теперь 8 часов; теперь жизнь улучшается.

Кондр.: Жизнь улучшается, но мало. Если бы все были сознательными коммунистами, то было бы лучше.

Нестерова: По моему так, если улучшается промышленность, повышается зарплата.

Попова: Если, хотя бы на ж. д., работы много есть, то и зарплата увеличивается.

(Преподаватель раз'ясняет связь роста зарплаты с ростом промышленности и увеличением продукции).

Якушева: Да, было время, когда денег много было, а купить нечего.

Преподаватель: «Как же бороться с дороговизной?»

Крепок: Промышленность надо развивать.

Все эти мысли учащихся учитель в процессе высказываний весьма кратко записывает, придавая им литературную форму, затем приступает к коллективному составлению рассказа. Для этого учитель все высказанное вновь зачитывает и предлагает составить рассказ. В результате учащиеся с помощью учителя сами составили следующий рассказ:

«Улучшится промышленность, увеличится и зарплата. Мы улучшим промышленность, когда рабочие будут грамотнее. Улучшим промышленность, государство будет крепче».

(Конец послебукварного периода).

Нужно заметить, что учащиеся обычно принимают большое участие в составлении рассказа: так, если они почувствуют, что рассказ «неблагозвучен», или им не нравится, то они требуют его пересоставления.

Итак, в данном периоде мы начинаем запись с одной короткой фразы и по мере того, как механизм совершенствуется, доходим до записи небольшого рассказа из 3 — 4 коротких фраз.

Коснемся теперь того, как должна происходить выработка зрительно-слухо-речедвигательно-двигательных связей, т. е. как должно происходить само совершенствование механизма в связи с выработкой уменья записать свою мысль во втором этапе обучения письму.

Установление этих связей, по нашему мнению, наиболее целесообразно с помощью зрительно-слухо-речедвигательного анализа. В этом периоде он должен выражаться в следующих приемах.

После того, как сделан вывод вышеуказанным способом, учащимся предлагается сложить его из разрезной азбуки. Для предотвращения ошибок, могущих быть следствием неправильного произношения (например, учащиеся говорят **СИКЛИТАРЬ,** вместо **секретарь. ДИЛЕХТОР,** вместо **директор** и т. д., перед этим необходимо произвести зрительно-

слухо-речедвигательный анализ. Для этого показывают учащимся слово, в то же время четко, ясно и правильно произнося его по слогам. Учащиеся всматриваются и вслушиваются в правильное произношение и написание этого слова, а затем совместно с преподавателем также четко и ясно правильно повторяют, направив внимание на произношение. Эти предварительные упражнения в зрительно-слухо-речедвигательном анализе дают правильную установку в дальнейшей работе, где учащиеся уже самостоятельно производят зрительно-слухо-речедвигательный анализ данной фразы, путем складывания ее из разрезной азбуки. В самом деле, если мы присмотримся на практике к данного рода работе, то мы увидим, что в процессе работы они, действительно, напрягают зрительно-слухо-речедвигательную сферу. В процессе этой работы они производят, главным образом, звукобуквенный анализ слов. После того, как учащиеся сложили фразу, они прочитывают ее и, если есть ошибки, исправляют. В процессе исправления преподавателю не следует торопиться со своей помощью.

Важно, чтобы учащийся сам, путем зрительно-слухо-речедвигательного анализа, нашел свою ошибку. Этим мы обеспечим наибольший успех в установлении связи между слуховым и зрительным восприятиями слова, а затем, конечно, и двигательным.

Предположим, что вместо слова **сила**, учащийся сложил слово **сла** и затрудняется в исправлении его. Тогда необходимо четко по слогам вместе с ним произнести это слово и заставить его одновременно с произношением читать его.

В нашей практике весьма редко бывали случаи, чтобы учащийся сам, после такого упражнения, не обнаружил бы своей ошибки.

В дальнейшей работе эти пропуски становятся все реже и реже и отсутствие такого рода пропусков при складывании простых слов явится верным признаком того, что у обучающихся между зрительными и слухо-речедвигательными воспритиями слов существует более или менее нормальная связь.

Путем записывания слова, сложенного из разрезной азбуки устанавливается также связь и с двигательным восприятием слова.

Такова суть выработки зрительно-слухо-речедвигательно-двигательных ассоциаций в связи с интересом.

Остановимся теперь: 1) на орфографии в этом периоде и 2) на технике работы с разрезной азбукой.

По нашему мнению наиболее целесообразно в данном периоде проходить с учащимися перенос слов. Это можно усвоить путем деления слов на слоги в процессе слухового

анализа. Сложную фразу можно предложить учащимся разбивать на слоги. В процессе этой работы они довольно быстро усваивают перенос слов и обычно после этого этапа делаются способными более или менее самостоятельно делать это. Кроме того, к концу 2-го периода нужно уже требовать применения заглавной буквы в именах собственных и продолжать дальнейшее наблюдение над заглавной буквой после точки.

Что касается техники работы с разрезной азбукой, то она заключается в следующем: в начале данного периода, одну фразу складывают 3 или 4 учащихся (в зависимости от количества слов). Все учащиеся разбиваются на подгруппы с таким расчетом, чтобы каждая группа складывала по одной фразе. В данной стадии работы на долю каждого учащегося падает складывание одного слова. Опыт показал, что на первых порах сложить целую фразу одному учащемуся трудно. Спустя некоторое время, каждой подгруппе даются разные фразы. Это делается в том случае, если требуется составить рассказ.

К этому времени выясняется скорость и точность складывания слов каждым учащимся, что дает возможность произвести соответствующие перегруппировки—слабые работают со слабыми, сильные с сильными. В противном случае работа слабых парализуется активностью сильных. Эта одна особенность работы с разрезной азбукой. Другая особенность заключается в следующем: когда учащиеся складывают одну и ту же фразу, то каждая группа ее и записывает. При этом фраза, составленная из букв, лежит на столе перед каждой группой. В том случае, если составляется рассказ, то для записи необходимо, чтобы каждая группа вставила буквы своей фразы в картон, внизу которого для этой цели приклеена бумага, дающая возможность произвести эту вставку.

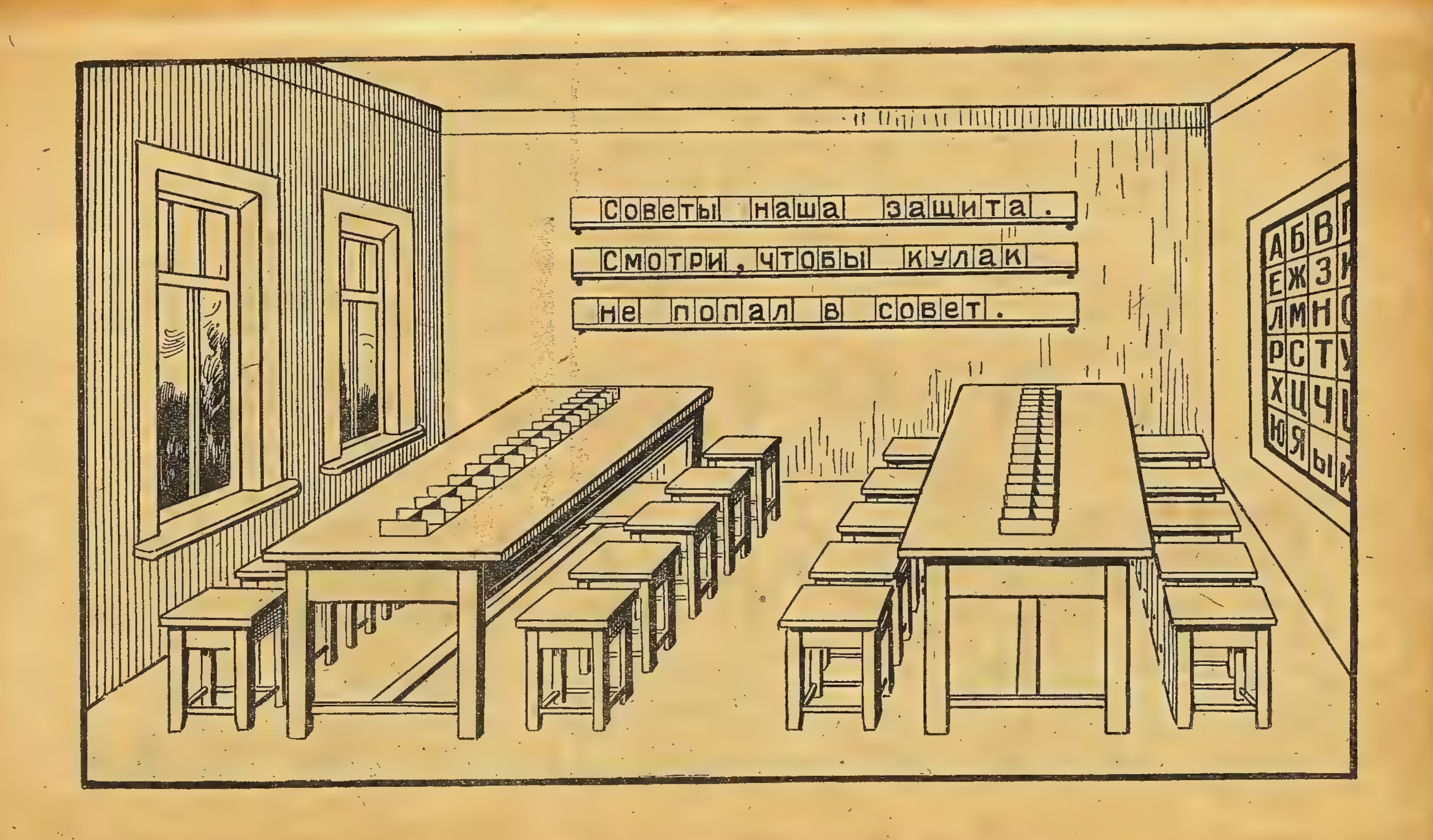
Затем заранее забитые гвозди в стену, дают возможность установить картон с фразой на стене. (См. рис. № 3).

При этом, выбирается такое место и так рассаживают учащихся, чтобы всем были хорошо видны составленные фразы.

Вывесив картон с фразами на стене, нужно их еще раз прочитать, а затем записать их.

Третья особенность работы с разрезной азбукой в данном периоде заключается в том, что для упорядочения работы с ней нужно изготовить ящик с 32 отделениями для букв.

Если изготовить ящик трудно, то можно на столе (в длину его) разложить алфавит, приколов каждую букву кнопкой, или приклеив. На каждую из приколотых букв положить сверху по нескольку таких же букв. Это дает возможность держать алфавит в процессе работы в определенном порядке. Отсутствие порядка может явиться большим тормозом в работе.



Советы наша защита.
Смотри, чтобы кулак
не попал в совет.
АБВ
ЕЖЗ
ЛМН
РСТ
ХЦЧ
ЮЯЫ

В заключение, для большей ясности, воспроизведем теперь весь порядок работы во 2-м этапе.

1. Производится обсуждение какого-либо вопроса, интересующего учащихся.

2. Учащиеся высказываются по существу данного вопроса.

3. Содержание их мыслей весьма кратко записывается учителем. (Если высказывания небольшие, то можно не записывать).

4. Затем, они обрабатываются коллективно и составляется небольшой рассказ.

5. Рассказ четко и ясно произносится, затем складывается из разрезной азбуки.

6. Сложенные фразы исправляются.

7. Учащиеся производят упражнения в разбивке слов на слоги.

8. Рассказ записывается в тетрадях с соблюдением переноса слов.

Необходимо указать, что все то, что было рекомендовано в 1-м периоде для выработки точности движений остается в силе и для 2-го периода.

Подводя итоги всему сказанному о втором периоде, нужно сказать, что он, примерно, тянется на протяжении 12—15 занятий. На каждом занятии письму уделяется не менее часа, а если возможно, то следует уделить и более. Скорость возрастает, учащиеся записывают одну букву 6—7 секунд. Движения достигают сравнительно приличной точности, т. е. искажение букв бывает уже сравнительно редким явлением. В конце этого периода учащиеся вырабатывают способность самостоятельной записи несложных слов, без пропуска букв, что является признаком, как мы уже сказали, наличия связи между зрительными слухо-речедвигательно-двигательными восприятиями слов.

Мы опять делаем оговорку, что этим периодом мы достигаем лишь общей установки механизма.

Механизм к концу этого периода, безусловно, является неокрепшим, поэтому совершенствование его в данном направлении необходимо и в дальнейших этапах. Если мы после 2-го этапа предложим учащемуся самостоятельно записать свою мысль, то он этого должным образом не сумеет сделать. Это происходит потому, что еще слишком велика трата энергии на механизм. Мысль, подлежащая записи, все еще находится в плену у техники письма. Ниже прилагаемый урок иллюстрирует на практике проведение 2-го этапа.

Для иллюстрации 2-го периода приводим выдержку из урока.

УРОК № 16.

(Из пособия по индивид. груп. обучению).

Списывание с печатного текста. Наблюдение над переносом слов.

Урок начинается с беседы, связанной по содержанию со статьей «Артель», на 15-й стр. букваря). Необходимо выяснить учащимся, что только через кооперацию можно и купить дешевле, и продать выгоднее. Чтобы подкрепить этот вывод, необходимо использовать числовой материал своего района, как-то: сколько стоит метр ситца в кооперативе и сколько — у частника; сколько стоит кило сахару и соли в кооперативе и у частника и т. д. Кроме того, нужно рассказать о том, что выгоднее продавать свои деревенские товары: хлеб, молоко, масло, лен, пеньку кооперативным организациям, а не частнику.

В процессе обсуждения этих вопросов учитель вкратце записывает мысли учащихся. Затем они зачитываются, обсуждаются и может быть, примерно, составлен такой рассказ: «Масло кулаку не продадим. Будем масло сдавать в артели. Артель не обманет».

После этого приступаем к проработке и записи по фразам.

Проработка фразы МАСЛО КУЛАКУ НЕ ПРОДАДИМ.

Составление этой фразы проводится следующим образом:

1. Руководитель четко и ясно произносит ее.
2. Учащиеся повторяют и выясняют, сколько здесь слов.
3. Учащиеся составляют фразу из букв разрезной азбуки.
4. После того, как все составят фразу, руководитель предлагает вспомнить, что составлялось и затем прочитать фразу.
5. Затем происходит проверка и исправление составленных слов при помощи слуха.
6. Слова разбиваются на слоги, которые затем читаются по порядку и в разбивку.
7. Из полученных слогов составляются новые слова: **куда, ладим, продала,** затем учащихся знакомят с переносом слов.
8. После этого из слогов составляется старая фраза, и она вновь зачитывается.

Затем переходим к письму фразы, которое с этого урока проходит следующим образом.

Письмо фразы МАСЛО КУЛАКУ НЕ ПРОДАДИМ, с соблюдением переноса слов.

С этого этапа учащиеся уже списывают прямо с печатного текста (составленного ими самими). Чтобы облегчить учащимся процесс письма, руководи-

тель напоминает учащимся, что на стене вывешены все рукописные—и большие и строчные—буквы. Если они затрудняются в написании какой-нибудь буквы, то должны смотреть на вывешенные буквы. (В каждой букве указано красными чернилами, откуда ее нужно писать).

Письмо этой фразы проходит через следующие моменты:

1. Учащиеся читают несколько раз фразу и списывают ее непосредственно со слов, составленных из разрезной азбуки, при чем во время письма обращается внимание на правильный перенос слов и заглавную букву в начале первого слова фразы.

2. После того, как фраза будет списана, руководитель предлагает отдельным учащимся читать ее в своих тетрадях по порядку и в разбивку.

Записью фразы кончается работа над ней. Переходим к проработке другой фразы.

Проработка фразы БУДЕМ МАСЛО СДАВАТЬ В АРТЕЛИ.

Работа с этой фразой производится так:

1. Руководитель произносит ее и предлагает учащимся повторить.

2. Учащиеся повторяют, разбивают ее на слова и составляют фразу.

3. После составления фразы происходит проверка ее.

4. Учащиеся разбивают слова на слоги и читают их.

5. Из полученных слогов составляются новые слова: **сдали** и др. Здесь же проводится ознакомление с переносом слов.

6. После этого из этих же частей составляется старая фраза и вновь зачитывается.

Затем переходим к письму.

Письмо этой фразы проходит следующим образом:

1. Учащиеся списывают ее непосредственно со слов, составленных из разрезной азбуки, при чем во время письма обращается внимание на правильный перенос слов и на заглавную букву в начале фразы.

2. После того, как фраза будет списана, руководитель предлагает отдельным учащимся читать ее по своим тетрадям по порядку и в разбивку.

После этого переходим к проработке новой фразы.

Проработка фразы АРТЕЛЬ НЕ ОБМАНЕТ.

Эта фраза прорабатывается так же, как и предыдущая.

Из слогов можно получить следующие слова: **Нине, Мане.**

После проработки этой фразы учащимся предлагается списывать с букваря (рукописный текст) на 15-й странице букваря «Красный Пахарь».

3-й этап.

3-й этап ставит своей основной задачей подвести учащегося к самостоятельной записи своих мыслей путем дальнейшего совершенствования механизма письма, и перенесения затраты усилий учащегося с механизма на смысловую сторону написанного. Этого можно достигнуть путем тех же приемов, что были и во 2-м этапе плюс еще запись по памяти. Продолжение 2-го этапа нам необходимо для дальнейшего совершенствования механизма, а письмо по памяти для изменения соотношения траты энергии в сторону умения записать свою мысль. В процессе письма по памяти центр тяжести лежит в направлении записи мыслей.

3-й период обучения письму мы должны представить себе таким.

Производится обсуждение какого-либо вопроса, интересующего учащихся. Учащиеся высказываются по существу данного вопроса. Их мысли записываются учителем. Затем учитель зачитывает вслух высказанные мысли и коллективно (главным образом учащимися) составляется рассказ. Нужно заметить, что в данном периоде необходимо по возможности добиваться, чтобы мысли, подлежащие записи, были действительно продуктом мышления учащихся.

Если в процессе 1-го и 2-го этапов преподаватель, главным образом, фиксировал внимание на механизме письма, благодаря чему возможны были случаи, когда это могло итти за счет выработки уменья записывать свои мысли, то здесь уже условия иные. Поэтому преподаватель должен стремиться, чтобы высказывания были шире и была бы проявлена большая активность при оформлении отдельных суждений в рассказе. С этой же целью целесообразно в 3-м этапе, составляя рассказ, указывать его заголовок, что потребует большей концентрации энергии со стороны учащихся вокруг изложения своих мыслей (см. ниже отрывок из урока, являющийся иллюстрацией высказанных положений). После составления рассказа, последний складывается из разрезной азбуки, вставляется в картон и вывешивается на стене. Рассказ прочитывается, затем разбирается со стороны орфографии.

Из орфографических навыков в этом периоде прорабатываются следующие: применение большой буквы в именах собственных и перенос слов, заглавная буква после точки, а также мягкий знак в словах типа **конь, больше** и т. д.

После разбора со стороны орфографии рассказ записывается по памяти. Но здесь необходима некоторая последовательность. Давать целиком записывать сразу весь рассказ нецелесообразно, ибо это будет невыполнимо. Надо записывать его частями: сперва дается 1-я фраза рассказа и запи-

сывается по памяти, затем 2-я, 3-я и т. д. Кроме того, в начале этого периода, если у обучающихся еще слишком слаба техника письма, целесообразно производить запись рассказа таким образом: дается не вся фраза, а только лишь одно-два слова из нее, которые и предлагается учащимся записать по памяти. Потом, по мере совершенствования механизма, нужно довести учащихся до умения записать небольшую фразу по памяти. Затем если обучающийся проявит стремление к неточному копированию фразы и к внесению в нее своего «я», то следует поощрять, ибо это уже говорит о том, что учащийся близок к самостоятельной записи мыслей.

Подведя итоги всему сказанному о 3-м периоде, необходимо сказать, что он является наиболее важным. Поэтому целесообразно, чтобы он продолжался не менее 20—25 уроков. При чем точно так же, как и в предыдущих периодах, необходимо на каждом занятии письму уделять не менее часа.

Кроме того, целесообразно в этом периоде предлагать учащимся что-нибудь записывать дома и приносить эту запись в школу. Это явится некоторым контролем, устанавливающим возможность перехода к самостоятельному письму каждым в отдельности учащимся. Для иллюстрации 3-го этапа в обучении письму приводим выдержку одного из уроков.

УРОК № 30.

(Из пособия по индивидуально-групповому обучению)

Письмо фраз по памяти с предварительным составлением их из разрезной азбуки. Перенос слов, заглавная буква в начале фразы. Точка в конце фразы.

Ход урока.

Чтение и беседа.

Урок начинается с чтения. С этого урока уже начинают читать сразу сами учащиеся.

Руководитель предлагает читать вслух статью «Ученый Захар» по частям отдельным учащимся. Необходимо требовать того, чтобы учащийся читал отчетливо и ясно, останавливаясь на точках. Все остальные обязаны следить по своим букварям и исправлять неправильно прочитанное.

После того, как учащийся прочтет часть статьи, руководитель должен предложить ему несколько контрольных вопросов по поводу прочитанного. Это необходимо делать для

того, чтобы учащиеся всегда читали сознательно, а не механически.

Таким образом и прочитывается вся статья. После этого переходим к ее обсуждению. Это нужно провести по следующим вопросам, помня, что обсуждение должно дать материал для последующего письма: 1) Кто такой был Захар, о котором мы прочитали? 2) Каким стал Захар после плена и службы в Красной армии? 3) Как стал вести свое хозяйство Захар после возвращения из Красной армии? 4) Почему в других странах урожаи больше? 5) Где можно научиться правильно вести хозяйство (колхоз)? В процессе обсуждения намечается, примерно, такой рассказ: «Надо научиться грамоте. Надо просить совета у агронома». После этого приступаем к его записи.

Письмо с предварительным составлением фраз из разрезной азбуки.

Должны быть предварительно составлены, а затем и записаны по очереди следующие фразы:

1. **Надо научиться грамоте.**
2. **Надо просить совета у агронома.**

Необходимо добиваться того, чтобы эти фразы исходили от самих учащихся. Для этого руководитель перед письмом каждой фразы должен задавать соответствующие наводящие вопросы.

По памяти в данных фразах должны быть записаны следующие слова:

в 1-й фразе — **Надо грамоте.**

во 2-й фразе — **Просить совет.**

При письме должны соблюдаться следующие навыки: перенос слов, заглавная буква в начале фразы и точка после нее.

Каждый раз после того, как письмо будет закончено, необходимо предлагать учащимся прочитывать все то, что они записали на уроке, а затем подписать свою фамилию.

4-й этап.

Если мы после третьего периода предложим учащемуся какую-либо самостоятельную запись, то это удастся ему не без труда. Это об'ясняется тем, что учащийся все еще тратит достаточно много усилий на самый механизм письма, он все еще не освобожден из плена самой техники письма. Для того, чтобы облегчить дальнейшую выработку умения самостоятельно записывать свою мысль, учащемуся необходимо да-

вать самые интересные темы, под влиянием которых создавалось бы настроение для письма.

Эта работа может быть выделена в отдельный этап, подводящий к умению самостоятельно записать свою мысль.

Наши наблюдения в этом отношении показали, что чем менее материал возбуждает их интерес, тем меньшую количественно реакцию наблюдаем со стороны учащихся.

Эти наблюдения могут быть иллюстрированы следующей таблицей.

Рассказы зачитываемые учителем перед самостоятельным письмом	Стихотворение Никитина «ССОРА».	Стихотворение «Дайте машинушку нам» Хр. на Красных Путях, стр. 113.	Рассказ Неверова «Мария Большевичка».	Рассказ Скитальца «Полевой суд» *).	Рассказ «Случай с Авдотьей». Сборник за грамоту.
	Количество написанных букв				
Всего написано учащимися......	2.265	830	2.165	1.099	2.350
В среднем.........	283	166	210	137	294

В этой таблице приведены данные только относительно пяти рассказов. Всего наблюдений мы имели в процессе проработки 15. Относительно других рассказов получились те же данные, подтверждающие, что количество знаков, какими учащиеся выражают свою мысль, увеличивается под влиянием яркого, образного художественного рассказа и уменьшается в отношении рассказов, мало доступных восприятию учащихся. Здесь мы считаем необходимым сказать несколько слов относительно количественной и качественной стороны содержания написанного. Нет сомнения, что качественная сторона имеет огромное значение при оценке письма, но мы в данном случае коснемся только количественной стороны,

*) Рассказ зачитывался полностью, не в сокращенном виде.

что также играет немаловажную роль в начале обучения письму, ибо, чем большая будет упражняемость, тем крепче будет воспитан навык. Чем больше мыслей будет учащимися записано самостоятельно, тем более у него выработается умение пользоваться механизмом в целях удовлетворения своих потребностей. Нет сомнения, что для выработки письма нужны и другие методические приемы. Мы же разбираем значение применения художественных рассказов в данном периоде только лишь с точки зрения побудителя к самостоятельному изложению своих мыслей. Необходимо обратить внимание на своеобразие реагирования на художественный материал каждым из учащихся. Эта своеобразная реакция и является с нашей точки зрения признаком полной самостоятельности при изложении своих мыслей.

Это обстоятельство является весьма убедительным доказательством того, что художественные рассказы способствуют в этом периоде подведению учащихся к самостоятельному письму. Мы считаем, что для обеспечения наиболее самостоятельного реагирования, необходимо производить работу в данном периоде с вполне доступным художественным материалом, данным в очень простой форме. Перед зачитыванием рассказа надо об'яснить непонятные слова, которые встречаются при чтении. Затем, прочитав рассказ и обсудив, предложить учащимся писать. При этом целесообразно предложить учащимся не только излагать содержание рассказа, но и выявить *свое* отношение к положениям, затрагиваемым рассказом.

Затем следует произвести обсуждение уже написанного.

Это обсуждение, по нашему мнению, целесообразно соединить с коллективной критикой написанного каждым в отдельности учащимся. Эту критику нужно проводить в двух направлениях: со стороны содержания и формы. Разбор содержания может производиться так: какой-либо учащийся громко вслух зачитывает то, что он написал под влиянием рассказа. Остальные учащиеся, совместно с учителем, приступают к обсуждению, фиксируя внимание на содержании. В процессе этой критики устанавливается, какие допущены ошибки в содержании, а также отмечаются и достоинства. Это обсуждение должно подводить учащихся к пониманию рассказа и умению изложить понятое. В этом периоде нужно уже приступать и к ознакомлению учащихся и с формой изложения, конечно, в незначительном размере. Особенное внимание в этом периоде должно быть уделено применению ранее усвоенных орфографических правил, в особенности точек. Отдельные работы учащихся преподаватель совместно с ними подвергает обсуждению в данном направлении, при

чем особое внимание уделяет точке. В этом периоде учащиеся подходят к применению ее; все же, несмотря на длительный период наблюдений над точкой, обычно, самостоятельное применение точки вызывает затруднения.

Точку может ставить человек, знакомый, во-первых, с соответствующими синтаксическими правилами, а, во-вторых, совершенно свободны от затраты больших усилий на механизм, так как для расставления точек необходимо фиксировать внимание, главным образом, на содержании письма, что в этом периоде обучающимся не совсем еще доступно.

В этот период необходимо также приступить и к исправлению тех ошибок, которые являются следствием несовпадения письма с произношением.

Итак, порядок обучения письму в четвертом этапе можно представить себе, примерно, таким.

Зачитывается какой-либо интересный простой рассказ, учащиеся излагают содержание рассказа или высказывают свое отношение к затронутым в рассказе вопросам. Затем происходит разбор написанных учащимися работ как со стороны содержания, так и со стороны орфографии. Этот период может длиться, примерно, на протяжении 15 занятий, при чем письму должно уделяться часа полтора на каждом занятии, исходя, примерно, из следующих расчетов:

Зачитывание рассказа	15 минут.
Изложение	30 »
Разбор работ	45 »
Всего	1 час 30 минут.

5-й этап.

Наконец, последним этапом в работе учащихся на ликпункте является самостоятельное письмо всевозможных деловых бумаг. На разборе этого периода мы не считаем нужным останавливаться, ибо техника проведения его слишком проста. Укажем лишь на то, что он в то же время является контролем того, насколько учащиеся приучены пользоваться механизмом письма, в целях понимания его внутреннего содержания.

Этими 5 этапами мы считаем возможным ограничиться при воспитании навыка письма у взрослого неграмотного человека. Итак, последовательность в обучении письму должна быть следующей:

Первый этап. Воспитание связи между слухо-рече-двигательными, зрительными и двигательными образами слов, в связи с интересом, вызываемым внутренним содержанием слов, при чем центр тяжести падает на образование зрительно-двигательных связей.

В области орфографии наблюдение над заглавной буквой. Данный период длится, примерно, 12 часов.

Второй этап. Воспитание связи между слухо-речедвигательными, зрительными и двигательными образами слов, в связи с интересом, при чем центр тяжести лежит в образовании зрительно-слухо-речедвигательно-двигательных связей, с помощью уже воспитанных зрительно-двигательных.

В области орфографии продолжается наблюдение над заглавной буквой и вновь вводится знакомство с переносом слов. Данный период длится, примерно, 12 часов.

Третий период. Дальнейшее укрепление механизма письма в связи с интересом и изменение соотношения траты энергии с механизма на интерес, с помощью письма по памяти. В области орфографии учащиеся от наблюдения переходят к применению переноса слов и заглавной буквы в именах собственных и наблюдают мягкий знак в конце и середине слова и заглавную букву после точки. Период длится, примерно, 25 часов.

Четвертый этап. Письмо в связи с чтением доступных художественных рассказов, с помощью которых происходит закрепление, изменение соотношения траты энергии между механизмом и интересом.

В области орфографии закрепление усвоенных правил. Главное внимание сосредотачивается на уменьи ставить точку. Период длится, примерно, 10 часов.

Пятый период. Свободное самостоятельное письмо небольших рассказов.

В заключение мы считаем необходимым остановиться на одной весьма важной особенности данной системы воспитания навыка письма.

В жизни обычно приходится сталкиваться со взрослыми учащимися, у которых уже имеется навык письма в той или иной степени. В этом случае, по нашему мнению, целесообразно подходить к обучению с того этапа, который необходим для дальнейшего совершенствования навыка.

Из наблюдений мы можем установить следующие случаи.

I. У обучающегося абсолютно отсутствует навык письма. В этом случае, предложенная вниманию читателя система должна быть проведена с самого начала.

II. Обучающийся пишет, но сильно искажает слова, пропуская буквы. В этом случае целесообразно начать обучение со второго периода.

III. Обучающийся записывает несложные слова без пропуска букв, но затрудняется в изложении мысли в форме 2, 3 фраз. В этом случае целесообразно начать с письма по памяти.

IV. Обучающийся умеет коротко изложить мысль, но все же при этом изложении затрудняется, в силу траты больших усилий на механизм письма. В этом случае целесообразно начинать обучение с четвертого этапа.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ГЛАВЕ «ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ».

Главнейшие этапы воспитания навыка письма	Вопросы
I. Зарисовка печатным шрифтом фраз и слов до накопления звуко-букв.	Какие приемы необходимо применять, чтобы зарисовка содействовала правильному написанию букв письменным шрифтом?
II. Сознательное списывание с письменного шрифта.	Какими приемами можно добиться того, чтобы списывание было действительно сознательным? В течение какого количества часов и на протяжении какого количества уроков необходимо проводить сознательное списывание? Правильно ли то, что в процессе данного этапа нужно проводить в области прививки орфографических навыков не только наблюдения их, но и применение? Какими приемами более целесообразно добиваться выработки точности движений в процессе написания учащимися слов, фраз в данном периоде? Какие требования должны быть пред'явлены к этой точности движений в процессе обучения письму взрослого человека? Можно ли добиться того, чтобы в результате только лишь одного сознательного списывания учащиеся смогли бы записывать самостоятельно слова без пропуска букв? Какие наглядные пособия могут облегчить проведение данного периода? Какова должна быть постепенность в количестве записываемых фраз?

Главнейшие этапы воспитания навыка письма	Вопросы
III. Сознательное списывание с печатного шрифта с предварительным составлением фраз из разрезной азбуки.	Правильно ли то, что данный этап в конечном итоге приводит к тому, что учащиеся начинают записывать самостоятельно несложные слова без пропуска букв? Как нужно организовать работу с разрезной азбукой в данном периоде? Нужно ли в данном периоде обращать сугубое внимание на зрительно-слухо-речедвигательный анализ слов, фраз, как на прием, обеспечивающий в дальнейшем самостоятельную запись несложных слов без пропуска букв? В течение какого количества часов и на протяжении скольких уроков должен продолжаться данный период? Какие пособия облегчают проработку данного этапа? Правильно ли то, что в процессе данного периода целесообразно проработать правила переноса слов и мягкий знак в конце и в середине слов? Какова должна быть постепенность в количестве записываемых фраз в данном периоде в течение одного занятия?
IV. Письмо по памяти с предварительным составлением фраз из разрезной азбуки.	Правильно ли то, что списывание не обеспечивает самостоятельную запись мыслей? Является ли письмо по памяти необходимым переходным этапом от сознательного списывания к самостоятельному письму? Является ли данный этап центральным в процессе обу-

Главнейшие этапы воспитания навыка письма	Вопросы
	чения письму? Должна ли разрезная азбука применяться в этом периоде и если да, то каково ее назначение? Какова должна быть постепенность в количестве записываемых фраз по памяти? В какое количество часов и на протяжении скольких уроков должен прорабатываться данный период? Где центр тяжести проработки—в букварном или послебукварном периоде? Правильно ли то, что в данном периоде целесообразно учить применять заглавную букву после точки и в собственных именах, мягкий знак (ь) в конце и середине слов? Какие пособия облегчают письмо по памяти?
V. Самостоятельное письмо с помощью вопросов, зачитывания интересных, коротких рассказов.	Целесообразно ли применять зачитывание художественных произведений с целью подведения к самостоятельному письму? Каково должно быть минимальное количество часов проработки данного этапа, дабы учащиеся могли самостоятельно записать короткую мысль? Правильно ли то, что в данном периоде сугубое внимание должно быть обращено на применение точки? Какими приемами целесообразнее всего обучать применять точку? Какое место в данном этапе должно быть отведено составлению деловых бумаг, расписок и т. д.?

Общие вопросы.

1. Какое количество часов должно быть отведено в программе для обучения письму?

2. Какова должна быть последовательность в области прививки орфографических навыков?

3. Как производить проверку усвояемости орфографических навыков?

ЛИТЕРАТУРА

по обучению письму и орфографии в школе грамоты.

Программа школы грамоты (ликпункта) и начальных общеобразовательных школ взрослых (и школ малограмотных).

Резолюции VI конференции по докладам Здорова.

Здоров. «Последовательность в обучении письму».

Сборник «Руководителям занятий № 7», стр. 34.

Здоров. Обучение письму, часть I под редакцией и со вступительной статьей проф. Корнилова.

Флеров. Наглядность письма в свете современной психологии.

VI. ОБУЧЕНИЕ СЧЕТУ.

В области обучения математической грамоте школа грамоты ставит своей задачей научить учащегося читать и записывать числа любой величины, научить учащегося читать и записывать римские цифры до XII, уметь производить сложение и вычитание в пределах трехзначных чисел. Кроме того, учащиеся должны приобрести понятие о наиболее употребительных метрических мерах.

В данной главе мы коснемся последовательности в обучении математической грамоте в школе грамоты. (Данные добыты опытным путем).

Как обучить нумерации.

Первоначально необходимо ознакомить учащихся с умением записать числа в пределах 1-го десятка. Мы говорим здесь о записи чисел первого десятка, а не о чтении их, потому что взрослый человек обычно владеет устным счетом в пределе первого десятка и нередко даже выше его. При усвоении нумерации первого десятка необходимо распределить это усвоение в порядке возрастающей трудности; так, сперва нужно усвоить запись **1, 4, 6, 7,** как цифр, написание которых сравнительно легко. Но все же для облегчения усвоения записи полезно на стене вывесить цифры с указанием, откуда нужно производить запись.

После усвоения записи **1, 4, 6, 7, 3,** можно перейти к записи **9, 2, 5, 8.** При записи последних цифр необходимо уделять особое внимание на точность движений в процессе записи этих цифр в виду их трудности.

После усвоения записи первого десятка необходимо перейти к усвоению круглых десятков (**10, 20, 30** и т. д.). Самым трудным моментом в данном случае будет сообщение учащимся понятия о нуле. К этому об'яснению следует подойти так [1]). Пусть мы имеем двадцать пять копеек отдельными монетами в одну копейку каждая. Сложим эти монеты в кучки

[1]) Это об'яснение взято из пособия: «Как самому научиться считать» под редакцией Н. Г. Бугославской.

по десять копеек в каждой. Мы получим две кучки по 10 копеек в каждой и одну—в 5 копеек; эти две кучки по 10 копеек мы можем заменить двумя гривенниками. Если бы мы взяли не 25 копеек, а двадцать, тогда все копейки оказались бы собранными в 2 гривенника и место копеек оказалось бы незанятым. Тогда число двадцать мы должны бы записать с помощью нуля, который показывает, что в данном случае все единицы собраны в 2 десятка, иначе говоря, данное число имеет два десятка, но не имеет отдельных единиц. Поэтому вместо них ставим нуль, обозначая тем самым, что все единицы собраны в десятки без остатка. Так, примерно, можно об'яснить значение нуля. Вышеприведенное об'яснение не является единственным способом выяснения значения нуля, понятие нуля можно выяснить и с помощью счетов.

Говоря о способе выяснения значения нуля, нужно заметить, что на это нужно обратить сугубое внимание с самого начала усвоения нумерации; в противном случае мы будем иметь такую картину, что учащийся сможет записать **345,** а **305** не сумеет, а уж **5005,** конечно, не запишет и не прочтет.

После усвоения круглых десятков нужно перейти к усвоению двухзначных чисел, читаемых двумя словами, например, двадцать пять, а затем к двухзначным числам, читаемым одним словом, например, двенадцать, тринадцать и т. д. Такая последовательность обусловливается необходимостью облегчить обучающемуся процесс усвоения двухзначных чисел. Для облегчения усвоения двухзначных чисел следует пользоваться подвижными цифрами. Приготовить их (в случае отсутствия) сравнительно легко. Нужно взять календарь, вырезать из него цифры **1, 2, 3** и т. д. до **9** включительно плюс **нуль,** наклеить на картон, сделать по нескольку экземпляров одних и тех же цифр,—и подвижные цифры готовы. В дальнейшем с помощью их легко можно усвоить нумерацию.

Таким путем перед учащимися в порядке возрастания лежат цифры от 1 до 9 плюс нуль включительно. Учитель предлагает учащимся сложить из этих цифр различные двухзначные числа. Эта самостоятельная работа может вестись на протяжении всего обучения нумерации. (Нужно сказать, что такого рода занятия проходят довольно оживлённо и дают положительные результаты).

После усвоения двухзначных чисел следует перейти к трехзначным. При усвоении трехзначных чисел необходимо обратить внимание так же, как и при усвоении двухзначных, на значение нуля. Сделать это можно вышеуказанным способом. При усвоении трехзначных чисел, как мы уже ранее сказали, целесообразно пользоваться подвижными цифрами, а также счетами.

После усвоения трехзначных чисел, следует перейти к числам любой величины. Это целесообразно сделать по двум

соображениям: во-первых, взрослый человек нередко знаком с тысячами, миллионами и даже миллиардами, во-вторых, внутри каждого класса остаются все те же разряды: единицы, десятки, сотни. Эти единицы имеют различную величину в зависимости от класса. Поэтому, если учащийся знаком практически с классами: тысяча, миллион, миллиард и знаком с разрядами 1-го класса, то ему не составит труда перейти сразу к чтению чисел любой величины. Здесь нужно только соблюсти последовательность классов: после трехзначных чисел нужно познакомить с тысячами, затем с миллионами и т. д. Нужно заметить, что скорость усвоения чтения и записи чисел любой величины находится в прямой зависимости от того, как прочно учащиеся усвоили чтение и запись трехзначных чисел. Поэтому стоит подержать лишний час на усвоении трехзначных чисел и затем уже перейти к чтению и записи чисел любой величины. Особое значение при усвоении чисел любой величины приобретает работа с подвижными цифрами и счетами, так как она ускоряет и облегчает усвоение их.

Как обучить римской нумерации.

Что касается римских цифр, то усвоение их сравнительно просто и не вызывает особых затруднений. Легче всего усвоение их происходит путем постоянной регистрации уроков, даты уроков и т. д. Для облегчения усвоения римской нумерации целесообразно на стене вывесить таблицу, примерно, такую:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII

На этой таблице должны быть указаны под каждой арабской цифрой соответствующие римские. Эта таблица дает возможность учащимся постоянно ею пользоваться при записи, например, числа. Римскую нумерацию целесообразно усваивать только в пределах 12, ибо используются они в жизни больше всего в этих пределах. Сравнительно легко учащиеся могут усвоить римскую нумерацию еще и путем выяснения изображения римских цифр при помощи пальцев.

I Один палец	II Два пальца	III Три пальца
У Пять пальцев	X Десять пальцев. Обозначается двумя руками.	

Как обучить сложению и вычитанию.

Прежде всего нужно признать, что обучение письменному счету должно сопровождаться обучением устному счету. Обу-

чение сложению должно происходить следующим порядком: сперва нужно пройти сложение с наиболее простейшими случаями, когда сумма разрядов не превышает 9, например,

$$\begin{array}{r} +\begin{array}{r}122\\133\end{array} \\ \hline 255 \end{array}$$

затем переходим к ознакомлению со случаями, когда сумма разрядов превышает 10, например,

$$\begin{array}{r} +\begin{array}{r}148\\146\end{array} \\ \hline 294 \end{array}$$

После этого необходимо перейти к случаям, когда встречается нуль.

$$\begin{array}{r} +\begin{array}{r}105\\205\end{array} \\ \hline 310 \end{array}$$

При обучении вычитанию сперва проходятся случаи, когда при вычитании не приходится прибегать к раздроблению разрядов, например,

$$\begin{array}{r} -\begin{array}{r}254\\132\end{array} \\ \hline 122 \end{array}$$

После этого необходимо перейти к случаям, когда вычитание требует раздробления разрядов, например:

$$\begin{array}{r} -\begin{array}{r}256\\128\end{array} \\ \hline 128 \end{array}$$

И, наконец, переходим к ознакомлению со случаями, когда приходится вычитать из нуля, например,

$$\begin{array}{r} -\begin{array}{r}230\\105\end{array} \\ \hline 125 \end{array}$$

На всем протяжении обучения счету целесообразно пользоваться счетами.

Как было уже указано, ознакомление со сложением и вычитанием в школе грамоты происходит в пределах трехзначных чисел. Это об'ясняется тем, что главное внимание в школе грамоты происходит в пределах трехзначных чисел. Это об'ясняется тем, что главное внимание в школе грамоты сосредоточивается на обучении чтению и письму, во-вторых, еще и тем, что срок обучения, рассчитанный на 192 часа, не позволяет увеличить программу по математической грамоте.

Как знакомить с метрическими мерами.

В школе грамоты надо познакомить только с самыми элементарными метрическими мерами, как-то: метр, километр, килограмм, гектар, литр и т. д. Это ознакомление должно итти не путем точных расчетов с соблюдением десятичных знаков, а путем только сравнения мер русских с метрическими и выяснения преимущества одних перед другими. Все это легко можно произвести при условии наглядного сравнения одних мер с другими, например, взять аршин и сравнить с метром, десятину с гектаром и т. д. Для этого необходимо использовать существующие плакаты, а также можно изготовить и самому в случае отсутствия таковых, например, литр и бутылка, аршин и метр и т. д.

На каком материале обучать математической грамоте.

Как обучение чтению и письму, так и обучение счету, должно производиться на материале, связанном с комплексом. Но если этой увязки достигнуть по каким-либо причинам нельзя, то необходимо вводить добавочные упражнения на материале, не связанным с комплексом, но интересном для учащихся. Кроме того, нужно на всем протяжении обучению счету помнить о том, что упражняемость является необходимым условием также и при обучении математической грамоте. Кроме того, нужно стремиться к тому, чтобы на одном занятии не давалось более одного нового сведения по математической грамоте. Нужно преодолевать по одной трудности за раз.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ГЛАВЕ «ОБУЧЕНИЕ СЧЕТУ».

Основные этапы воспитания навыка счета.	Вопросы
Знакомство с арабскими цифрами до 9 включительно. (Чтение и письмо).	Целесообразно ли пользоваться подвижными цифрами при усвоении нумерации? Как избежать неправильной записи учащимися тех или иных цифр (например, девятку пишут, начиная снизу, пятерку то же и т. д.)?

Основные этапы воспитания навыка счета	Вопросы
Чтение и письмо круглых десятков.	Правильно ли то, что после усвоения чтения и письма цифр до 9 целесообразно переходить к круглым десяткам, минуя счет от 10 до 20? Правильно ли то, что с первых же шагов необходимо вводить устный счет, чтобы впоследствии облегчить обучение арифметическим действиям? Целесообразно ли пользоваться в данном периоде подвижными цифрами? Полезны ли, как добавочные, упражнения на отвлеченном материале?
Чтение и письмо двухзначных чисел, читаемых двумя словами (25, 31, 98 и т. д.).	Целесообразно ли пользоваться подвижными цифрами в данном периоде? Целесообразно ли уже с данного периода на ряду с устным счетом вводить решение простых жизненных задач на сложение и вычитание, или это необходимо отодвинуть на послебукварный период?
Чтение и письмо двухзначных чисел, читаемых одним словом (11, 12 и т. д.) и римская нумерация (до 12).	Целесообразно ли применение подвижных цифр в данном периоде и не надоедает ли учащимся длительная работа с ними? Целесообразно ли прохождение римской нумерации в данном периоде или же это лучше делать с самого начала, на ряду со знакомством с арабской? Какое место нужно отвести в данном периоде устному счету и решению простых жизненных задач в пределе 2-значных чисел?
Чтение и запись любых 3-значных чисел.	Как целесообразнее всего ознакомить учащихся с разрядами: путем ли подвижных

Основные этапы воспитания навыка счета	Вопросы
	цифр, счетов или сравнением единиц с копейками, десятков с гривенниками, сотен с рублями? Как добиться того, чтобы учащиеся поняли значение нуля в середине трехзначного числа? (Например, 305 и т. д.). Целесообразно ли на ряду со знакомством с трехзначными числами тут же проходить сложение и вычитание 3-значных чисел, или это необходимо отодвинуть к концу прохождения счета? Какое место в данном этапе нужно отвести устному счету.
Сложение в пределах 3-значных чисел.	Является ли целесообразной такого рода последовательность в данном периоде: 1) сложение 2-значных чисел, где сумма каждого разряда не превышает 9. 2) Сложение 2-значных чисел, оканчивающихся нулем. 3) Сложение любых 2-значных чисел. 4) На всем протяжении — устный счет. (Такой же порядок и при прохождении сложения 3-значных чисел). Целесообразно ли отделять сложение от вычитания или быть может их лучше проходить одновременно? Целесообразно ли применять счеты при прохождении данного периода?
Вычитание в пределе 3-значных чисел.	Является ли целесообразной такого рода последовательность в данном периоде: 1. Вычитание 2-значных чисел без раздробления разрядов.

Основные этапы воспитания навыка счета	Вопросы
	2. Вычитание 2-значных с раздроблением разрядов. 3. Вычитание 2-значных с нулями. 4. Вычитание из 2-значного числа, имеющего нуль. 5. Вычитание любых 2-значных чисел. 6. На всем протяжении этапа устный счет. (Такой же порядок и при прохождении вычитания трехзначных чисел).

ЛИТЕРАТУРА

по обучению счету в школе грамоты.

Резолюция VI и VII конференции по докладу «Методы прохождения математических навыков».

Анцыферов. Опыт семинария по методике математики.

Сборник «Руководителям занятий» № 8, стр. 39.

Боярчук. Справочник по математике.

Боярчук. Математика в школе взрослых.

VII. КАК ВЕСТИ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ, ПИСЬМУ И СЧЕТУ ПРИ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ.

В предыдущих главах мы выяснили требования со стороны комплексной системы преподавания и со стороны навыков. Теперь необходимо остановиться на том, как составлять уроки при комплексной системе преподавания и как проводить их. Из первой главы, касающейся сущности комплексной системы преподавания, мы уже знаем, что материал для чтения, письма и счета подбирается так, чтобы он помогал выяснению разбираемого вопроса, взятого из жизни. Поэтому основным условием, обеспечивающим возможность проведения занятий по комплексной системе преподавания, служит подбор соответствующего материала. Это одно требование, другое — это, чтобы только что рассмотренная нами последовательность и упражняемость при обучении чтению, письму и счету были бы соблюдены. Без соблюдения этой последовательности обучение грамоте может быть весьма трудным делом как для учителя, так и для учащегося. Поэтому необходимо рассмотреть вопрос о планировании и учете в связи с комплексной системой преподавания.

Планирование и учет работы в школе грамоты.

Планирование и учет работы являются очередной задачей в области упорядочения педагогического процесса на ликпункте. До сих пор эта задача разрешалась стихийно. Каждый по-своему понимал цель планирования и учета, каждый по-своему понимал средства достижения этой цели, а некоторые даже считали, что в школе не должно быть никакого планирования и учета. При такой разноголосице крайне необходимо установить: нужно ли планировать и учитывать работу? И если это необходимо, то каковы же принципы этого планирования и учета?

Принципы планирования и учета.

1. **Повышение качества работы в наших школах возможно лишь при наличии учета и планирования работы.** Педагог, который никогда не задумывается над самоучетом, едва ли

может прогрессировать в своей работе. Довольно ясно это обстоятельство выясняет в своей работе «Учет педагогической работы в школе» К. Н. Соколов следующими словами: «Без самоучета немыслимо никакое совершенствование в работе». Это громадное значение самоучета лучше и наглядней всего выясняет следующий простой психологический опыт, произведенный американским психологом Джеддом.

Перед испытуемым кладется белый лист бумаги, за листом ставится экран, а за экраном кладется лист с начерченной в определенном направлении линией. Испытуемому дается задача, взглянув на оригинал, провести затем линии в том же направлении на чистом листе бумаги.

Первая серия опытов производилась таким образом: поднимался экран, испытуемый в течение известного срока смотрел на оригинал, затем экран закрывался и испытуемый должен был провести соответствующую линию. По окончании этой работы оригинал и лист с начерченной испытуемым линией убирался, а экспериментатор приступил к производству следующего аналогичного опыта.

Эта серия опытов показала, что как бы долго ни упражнялся испытуемый в проведении линий, совершенствования в его работе не наблюдалось. Но как только во второй серии опытов испытуемому была предоставлена возможность по окончании работы взглянуть снова на оригинал и сравнить результаты своей работы с оригиналом, тотчас же успешность начала интенсивно повышаться. Этот простой психологический опыт ясно доказывает нам, что для того, чтобы делать успехи в какой-нибудь работе, необходимо иметь возможность сравнить свою работу со своей же работой в предшествующий момент, с работой товарищей и с работой руководителя. Точно также и в работе школы грамоты успех сомнителен, если преподаватель не учитывает свою работу, в связи с заранее намеченным планом. Ранее намеченный план дает возможность более четко выявить все достижения и недостатки работы. Это дает также возможность своевременно предупредить ошибки.

Автору пришлось наблюдать работу преподавателя, весьма слабо разбиравшегося в методике обучения чтению взрослых. Первоначально он работу свою вел так, что «не заботился о завтрашнем дне». Это привело к тому, что преподаватель не имел представления, что такое прямой слог. Но стоило только поставить перед ним вопрос о планировании, как перед ним сразу же встала необходимость задуматься над системой работы. Не прошло месяца, как данный педагог уже работал, имея представление о цели и средствах достижения ее.

Планирование и учет в школах грамоты неразрывно связаны с повышением качества работы.

2. **Планирование и учет являются функционально зависимыми друг от друга.** Это положение необходимо уточнить в силу того обстоятельства, что в практике имеется целый ряд случаев, когда планирование и учет рассматривают, как два независимых момента в работе. Так, например, некоторые работники ставят перед собой задачу проследить обучение письму, плана самой работы они не намечают, и вырабатывают только лишь форму учета. В результате получается, что учитель учитывает и сам не знает, что учитывает.

Если же мы примем во внимание, что всякий педагогический процесс сложен, а в особенности когда мы имеем дело с воспитанием навыков у взрослого человека, то ясно, что отсутствие заранее намеченного плана и учета в той или иной работе делает сомнительной цельность таковой.

В другого рода крайность впадают те педагоги, которые намечают довольно детальный план, но никакого учета выполнения его не ведут. От этого ясный урон в работе. Следовательно, плановую работу необходимо учитывать; в то же время учитывать можно только плановую работу.

Хорошо разработанный план легко можно учесть. Правильно поставленный учет плановой работы дает более ценные результаты.

3. **Планирование и учет работы в школе грамоты не имеют самодовлеющего значения и являются частью самого педагогического процесса.**

Планирование и учет работы нельзя отрывать от самой работы, делать ее самостоятельной, обособленной. Нельзя планировать и учитывать ради планирования и учета. Планирование и учет должны рассматриваться, как организация педагогического процесса, и в этом смысле они уже являются частью самой работы. Некоторые педагоги впадают в ошибку, полагая, что планирование и учет не являются частью педагогического процесса, только лишь потому, что они составляются не в процессе ведения самого урока. Отсюда считают, что это не часть самого процесса, а нечто побочное. Другие же полагают, что педагогика — «искусство», особое творчество, что хорош только тот преподаватель, на которого находит «вдохновение», и что планирование и учет укладываются в рамки такого рода работы. Но все эти доводы не убедительны. Необходимо перед каждым уроком задуматься, на какую же тему должно быть «творчество», и каковы должны быть результаты этого творения. А это и есть уже планирование и учет, как часть самого педагогического процесса.

4. **Планирование и учет будут наиболее успешно протекать, если не только педагог, но и учащиеся будут в нем заинтересованы. Поэтому планирование и учет должны протекать с возможной самодеятельностью самих учащихся.**

Всякий план и учет лишь тогда даст наибольший результат, когда в нем все участники его выполнения будут заинтересованы. Несомненно, что учащиеся являются такими же участниками выполнения плана и учета во внутренней работе ликпункта, как и педагог, при том же нужно добавить, что они являются главными участниками планируемого и учитываемого процесса.

В силу этого учителю необходимо привлекать учащихся не только при составлении общего производственного плана, но и при составлении плана каждого отдельного урока.

В нашей практике наблюдаются случаи, когда учащиеся уходят из школы лишь потому, что для них не ясно—чему же они в этой школе, в конце концов, научатся? А это легко предотвратить, привлекая их к участию в составлении общего производственного плана.

В нашей практике бывают и такие случаи, когда учитель ведет занятия, а учащиеся ему заявляют, что «давайте нам что-нибудь новое, нам уже это надоело».

Каждый педагог признает, что это не совсем отрадное явление. Но ведь его легко можно избежать, если привлечь учащихся к составлению плана каждого урока.

Точно так же и в учете сами учащиеся (понимая цель учета и его значение), должны принять участие. Это вызывает более серьезное, более сознательное отношение к работе.

5. **Планирование и учет работы должны быть так построены, чтобы любой массовый педагог мог им овладеть, с одной стороны, и с другой, чтобы педагог был в нем заинтересован, а не считал бы его лишним бременем. Для этого учет и планирование в школах грамоты не должны отнимать много времени, учитываться должны самые существенные моменты педагогического процесса.**

Данное положение ясно и не требует особых раз'яснений. Следует остановиться лишь на том, как понимать, что планирование и учет не должны являться лишним бременем. Для ясности приведем такой случай. Одному начинающему работнику, совершенно не разбиравшемуся в последовательности обучения грамоте, было предложено составить общий производственный план. В виду полного отсутствия знаний, ему пришлось призадуматься над тем, чему он будет учить своих учащихся в этом месяце, в следующем и т. д. Ясно, что данному учителю пришлось проработать над запасом своих знаний, и нет сомнения, что это и может ему показаться «бременем», ибо без него от творил бы в школе все, что ему взбрело бы на ум.

Но может ли сознательный педагог отрицать необходимость планирования и учета работы потому, что они толкают и неукоснительно требуют от него обдумывания, а подчас и изучения ряда вопросов, связанных с его работой? Конечно, нет.

В этом ценность планирования, а не «бремя» его.

Характер планирования и учета внутренней работы в школе грамоты.

Планирование и учет в школе грамоты определяются целевой установкой школы и характеризуются следующими моментами:

1. Предварительное обследование запаса представлений, интересов и знаний по отдельным дисциплинам у пришедших в школу учиться и социально бытовое обследование *).
2. Составление общего производственного плана на основе программы и данным предварительного учета.
3. Планирование и учет каждого урока.
4. Учет работ учащихся повседневный и периодический.
5. Выпуск, как заключительная форма учета.

Каждый из указанных моментов является необходимым. Остановимся на выяснении этой необходимости более подробно.

1. Нужно ли выяснять запас представлений учащихся перед занятием? Нужно. И вот почему: ликвидация неграмотности преследует своей целью не только прививку технических навыков, но и приведение в систему суждений учащихся по тем или иным общественно-политическим вопросам.

Можно ли выполнить это, если мы не будем знать, каков же запас представлений у пришедших учиться по тем вопросам, в области которых нам надлежит систематизировать сведения учащихся? Выполнить это без предварительного учета удовлетворительно нельзя. С этим легко можно согласиться, если обратить внимание на то, какие результаты получаются от бесед школ грамоты. В одной школе взрослых нужно было выяснить учащимся сущность монополии внешней торговли. Учитель повел рассуждения, сообразуясь с программой, но при этом не учел, каков запас суждений у учащихся по данному вопросу, и в результате учащиеся на вопрос, что такое монополия, отвечали, что это «торговля водкой» — «монополька».

Другой случай — учитель вел обсуждение задач Коминтерна; после проработки, спустя 3 дня, на вопрос, что такое Коминтерн, учащиеся отвечали: «что это радио-станция Коминтерн».

Таких примеров много. Все они указывают на то, что учитель и учащиеся в школе при обсуждении общественно-политических вопросов говорят на разных языках и нет ничего удивительного, что учащиеся школы грамоты остаются неудовлетворенными данной частью работы школы. Следовательно, неот'емлемой частью педагогического процесса в школе грамоты является предварительный учет запаса представлений учащихся, на основе которых только и возможно правильно поставить работу в школе взрослых.

---

*) О социально бытовом обследовании см. отдельно в приложении.

2. Нужно ли выяснять интерес учащихся? Конечно, да. Это положение не вызывает сомнений у педагогов. Однако же, мы видим, что об интересе учащихся учителя школы ликбеза очень часто узнают только лишь в процессе самой работы по настоянию самих же учащихся. Так, например, очень часто учащиеся заявляют: «Вы нас учите читать, а мы хотим писать» и т. д. А иногда учащийся об этом не говорит, а посидит, посидит в школе и, не найдя удовлетворения своих интересов, уходит из школы, не сказав учителю ни слова. Нет сомнения, что необходим предварительный учет интересов, запросов учащихся, чтобы правильно поставить дело. Итак, учет интересов (запросов) учащихся есть также часть самого педагогического процесса.

3. Необходимо также производить предварительный учет навыков у пришедших учиться, ибо без этого преподаватель не сумеет правильно установить последовательность навыков. Например, в области чтения, учащийся может знать буквы, но не уметь читать. Это обстоятельство, не будучи учтенным, может создать ряд затруднений учащемуся. Он может оказаться либо перед непреодолимой трудностью, либо у него будет часть времени потеряна. Это в одинаковой степени относится к любому навыку.

Наконец, если предварительно не будут учтены навыки у учащихся, то трудно будет учителю выяснить свои достижения по окончании занятий. Итак, в интересах правильной постановки дела, необходимо предварительное обследование навыков у пришедших учиться.

4. Нужно ли составлять перед началом занятий общий производственный план? Составление общего производственного плана необходимо по следующим соображениям:

Без общего плана работа будет носить хаотический характер. Легко может случиться, что нужные моменты будут не усвоены, а на маловажные будет затрачена вся энергия. Как часто мы сталкиваемся с фактом потерянного времени и в силу этого перед невозможностью усвоить программу как следует.

Например, преподаватель провел с учащимися большую часть уроков на нумерации, «не заботясь о завтрашнем дне», а в конце — скомкает сложение и вычитание, в результате чего сам преподаватель и учащиеся остаются неудовлетворенными, а иногда теряется и авторитет самой школы в глазах учащихся. Если же учитель заранее распределит свои занятия в зависимости от методических требований, то тем самым в значительной степени будут устранены затруднения, вытекающие из неплановой работы.

С другой стороны, составление общего производственного плана потребует от преподавателя, чтобы он заранее продумал последовательность в области прививки того или иного

навыка. Столкнувшись с пробелом в своих знаниях в области методики, он будет иметь возможность пополнить их и тем самым не будет застигнут врасплох в процессе самой работы. А в жизни мы часто знаем случаи, когда учитель, не продумав заранее последовательности приемов прививки навыка, начинает гадать в процессе работы, начинает кидаться от одного приема к другому в поисках выхода и весьма часто в силу того пользуется чисто случайными, мало полезными способами. Нет сомнения, что и с этой точки зрения составление общего производственного плана облегчает труд, прежде всего, самому преподавателю. В-третьих, общий производственный план дает возможность держать постоянно в поле зрения весь педагогический процесс, всю систему прививки навыков. Это поможет учителю выковать свою принципиальную точку зрения, сделает его сознательным, не лишенным творчества и инициативы, выполнителем педагогической работы.

5. Нужно ли преподавателям школ грамоты составлять планы каждого урока? Несомненно, да. План урока должен составляться из тех же соображений, что и общий производственный. Нельзя же признать полезным составление плана урока в процессе самого урока, или что еще хуже, проводить урок без всякого плана. Уроки без планов обесценивают выполнение общего производственного плана, а следовательно, и всю работу преподавателя. Идя на урок, преподаватель должен заранее продумать то, что он будет делать и наметить план выполнения этой работы, в противном случае в школе легко может создаться неделовая обстановка. Всякие заминки со стороны учителя в процессе урока, например, если преподаватель забудет, на какой странице нужная статья для чтения и начнет искать ее по всей книге, предлагая учащимся подождать, пока он найдет ее, или, если учитель запаздывает на урок, болезненно воспринимаются взрослыми учащимися.

Строго плановая работа учителя создает серьезное отношение учащихся к своей работе, что прежде всего выражается в более аккуратной посещаемости и работоспособности обучаемых.

Итак, планирование каждого урока необходимо в интересах учителя и ученика, а следовательно, в интересах самой работы школы.

6. Нужно ли учитывать каждый урок? Без учета вся работа может легко пройти мимо учителя. Он легко может не заметить ни своих достижений, ни своих ошибок.

В силу этого на следующем уроке могут повторяться те же ошибки, что были на предыдущем. Достижение же может остаться вне поля зрения учителя и стушеваться в общей его работе. Как часто преподаватель, прочитав какую-либо но-

вую книгу, говорит: «Да, это же я делал много раз и как-то не придавал этому значения».

Много ценного из педагогического процесса не сделалось достижением всего учительства, благодаря отсутствию учета в школах грамоты. Нет сомнения, что как бы плох ни был учитель, но все же в его работе имеются кое-какие достижения. А ведь из этих отдельных достижений в общем складывается вся работа. Без учета своей работы преподаватель не может повысить своей квалификации.

7. Необходимо учитывать и работу учащихся, ибо это есть результат всей работы школы. Это есть зеркало, в котором учитель может увидеть искаженные и правильные формы своей работы. Только лишь путем детального наблюдения над работами учащихся учитель может быть уверенным в своей работе. Учитель и учащиеся должны итти в ногу. Труд учителя и учащихся связаны целевой установкой школы. Своевременный учет работ учащихся позволит учителю во-время исправить их недочеты и затруднения.

8. Наконец, последним моментом учета должен быть выпуск. Здесь должен быть подведен итог всей работы. Здесь учащиеся должны увидеть себя во всех своих «возрастах» в процессе работы, учитель же — свои достижения и недостатки. Кроме того, выпуск имеет и агитационное значение: он является конкретным примером для других, еще не вовлеченных в школу. Мы думаем, что ясна необходимость всех указанных моментов планирования и учета в школе грамоты.

Как же проводить это в процессе работы?

Формы проведения планирования и учета в школе грамоты.

Первый момент планирования и учета, т. е. выяснение запаса представлений и интересов учащихся может быть произведен путем предварительных бесед с учащимися. При этом беседу целесообразно строить, исходя из содержания букваря.

Выяснять запас представлений и интересов учащихся необходимо в возможно естественных условиях. Анкета, имеющая место в школьной работе, дает результаты самонаблюдения. Эти данные во многих случаях малодостоверны.

Анкету надо заменить собеседованием, знакомством с теми условиями, в которых учащийся живет, работает и т. д. После такого рода собеседований преподаватель может приблизительно установить круг об'ема представлений учащегося, его интересы, и к этому приспособить свою работу.

Далее необходимо выяснить состояние навыков у учащегося.

Это лучше всего произвести следующим способом:

На основании предварительного учета полезно и легко свести данные в таблицу, в которой понятным для учащихся языком было бы охарактеризовано состояние их навыков и

интересов. Эту работу нужно произвести с участием самих учащихся для того, чтобы каждый из них знал свои ближайшие задачи. Эта таблица, написанная крупным шрифтом, вывешивается на стене. Она может иметь, примерно, такую форму:

Фамилия	Как пишет	Как читает	Как считает		Чем больше всего интересуется
Д выдова	Знает буквы, но слова писать не умеет.	Знает буквы, но слова прочитать не умеет.	Умеет записать число из 2 цифр.	Задач решить не умеет.	Хочет научиться писать и читать.
Белова.	Писать совершенно не умеет.	Знает буквы, но читать не ум - ет.	Умеет записыв ть цифры до 10.	—	Хочет научиться писать.
Кузнецова.	Писать совершенно не умеет.	Читать совсем не умеет	Цифры писать не умеет.	—	Хочет научиться читать и считать.
	и	т.	д.		

Следующим этапом работы школы является составление общего производственного плана на основе предварительного учета и программы.

Данные предварительного учета в области запаса представлений, интересов и навыков у учащихся должны быть основанием, на котором строится вся годовая работа и к которому должна быть приспособлена программа. Поэтому, если предварительные сведения, предположим, выяснили, что учащиеся больше всего хотят учиться писать и хотят, чтобы им раз'яснили, как сдавать налог, а в программе эти вопросы стоят не в начале, а в середине, то необходимо так построить план, чтобы интересы учащихся были учтены. Это, конечно, не значит, что нужно бросить программу, а заняться тем, чем хотят учащиеся. Нужно составить план так, чтобы и программа была пройдена и интересы учащихся были бы удовлетворены. Обычно, если уступить на первых порах интересам учащихся, то они постепенно втягиваются и в дальнейшем работают с интересом, предоставляя учителю возможность направлять работу. Но, если интересы их игнорировать, то дело может кончиться в лучшем случае протестом, а в худ-

шем — уходом учащихся из школы, что обычно мы и наблюдаем.

Итак, данные предварительные учета и программа есть основа для составления общего производственного плана.

Второе, что нужно иметь в виду при составлении общего производственного плана, это — сколько времени потребуется на проработку того или иного раздела и в зависимости от этого распределить навыки.

В самом деле нельзя же планировать проработку навыков, не задумываясь над тем, сколько времени понадобится для усвоения их.

От этого легко может получиться срыв всей годовой работы. Если же учесть, что программа школы грамоты включает несколько навыков (чтение, письмо, счет) и то, что усвоение каждого навыка требует известной методической последовательности и времени для усвоения, то несомненным становится необходимость планирования во времени.

Третье требование: так как работа ведется по темам, то и работу планирования целесообразно распределять не по месяцам, а по темам.

Четвертое требование: в плане должны быть указаны только основные мысли тем.

Пятое: в плане прохождения навыков должна быть выявлена в главных этапах последовательность этого прохождения и притом по каждому навыку в отдельности. Это необходимо в силу тех обстоятельств, что мы в настоящий момент должное внимание уделяем навыкам. Поэтому сваливание в «кучу» навыков при планировании было бы нецелесообразно, ибо это повлекло бы за собой отсутствие четкости в прививке навыков. Преподаватель должен заранее продумать об'ем и последовательность навыка, а раз так, значит и общий производственный план должен иметь такую форму, чтобы она дала возможность установить об'ем и последовательность каждого отдельного навыка.

На этом пункте необходимо несколько подробнее остановиться, ибо он вызывает некоторые возражения такого порядка: «в виду того, что при комплексной системе преподавания навыков не выделяют, то и в плане урока не следует их разделять. Они должны быть перечислены все в одной графе». Это возражение неверно, потому что комплексная система ни в коем случае не может игнорировать последовательности в области прививки навыков. В практике существует неувязка между комплексом и навыками. Но для того, чтобы выправить эту неувязку, мы должны в настоящий момент взять навыки в комплексе под особое наблюдение. Вот поэтому преподаватель, составляя общий производственный план, должен не сваливать все навыки в одну кучу, а разнести

их по соответствующим графам. Чем яснее преподаватель представит себе план прививки навыков, тем глаже комплексная система преподавания будет проведена в жизнь. Следить за об'емом и последовательностью навыков, разнесенных по графам, легче, чем если они будут помещены в одной графе.

Шестое требование: в плане должно быть указано, какими пособиями будет пользоваться учитель и учащиеся. Это надо наметить заранее для того, чтобы во-время запастись нужными пособиями, и тем устранить перебои в работе.

Седьмое требование: в плане должны быть указаны способы вовлечения учащихся в общественные организации. Необходимо это потому, что задача школ грамоты дать не только навыки, но и научить учащегося пользоваться ими в жизни. Ранее в главе о комплексной системе преподавания было сказано, что вовлечение в общественно-политическую жизнь есть не побочная работа, а неот'емлемая часть ее и к тому же весьма важная, ибо грамотный человек это тот, который умеет применять свои знания в жизни. Поэтому при составлении общего производственного плана этот момент должен быть также учтен.

Нижеприлагаемое письмо учащихся одной из школ грамоты иллюстрирует это положение.

«Зимой поставили вскладчину на селе громкоговоритель, открыли красный уголок и когда вышел закон о самообложении, мы его у себя в обществе провели и на собранные средства решили помочь школе, которую мы содержали сами. Купили быка-производителя, которого у нас не было много лет и починили мост, который у нашего общества плохой. Когда правительство выпустило заем укрепления крестьянского хозяйства, мы его купили, каждый двор дал от 2 р. 50 к. до 20 р., смотря по хозяйству. Организовали у себя крестьянский комитет взаимопомощи. Собрали членские взносы и на эти деньги думаем помочь беднякам, а то им тяжело, у некоторых нет семян.

У наших крестьян были излишки. Мы хлеб отвезли в город Тамбов на элеватор, в нашу кооперацию. За хлеб нам давали мануфактуру, сукно и что кому нужно. Скоро будет весна и мы горячо готовимся к весеннему севу.

Крестьяне постановили всю землю засеять полностью и крестьянам советуют больше сеять подсолнух, свеклу, травы и овес. Землю свою мы засеем полностью. Семена, овес и просо будем протравливать формалином, который нам дает агроном, чтобы не было головни. Семена будем сортировать

и засеем землю хорошими семенами. Организовываем машинное товарищество, куда входят безлошадные бедняки; им дают трактор. Председателем товарищества крестьяне выбрали одного из учащихся школы малограмотных — Рожнова Д.».

Общий производственный план должен составляться на год, если преподаватель квалифицирован и более или менее полно выяснил характер своей группы на предварительном учете. В противном случае целесообразно работу планировать по темам.

На основании всего сказанного об общем производственном плане, форма его может быть, примерно, таковой. (Форма № 2).

Следующим моментом учета и планирования будет составление плана каждого урока, учет со стороны намеченного плана и методики выполнения его. Принцип составления плана отдельного урока не может существенно отличаться от принципов составления общего производственного плана, поэтому в плане должны быть включены и учтены следующие моменты.

1. В плане урока необходимо указать только основные мысли, вокруг которых организуется весь материал.

2. В плане заранее приблизительно учитывается время, которое придется потратить на тот или иной вид работы в процессе урока.

3. В плане должны быть выявлены навыки со стороны конкретной проработки материала (так, в графе «чтение» должно быть указано, что именно будем читать; в графе «счет» — какие примеры и сколько их предполагается решить и т. д.), и указаны методы проработки, что оживит данный конкретный материал.

4. В плане должно быть указано, с помощью каких пособий будет проработан урок.

5. Должна быть графа «примечаний», где преподаватель делает все необходимые добавления.

6. Для более успешной реализации плана урока необходимо перед уроком знакомить с ним учащихся и в конце урока намечать совместно с учащимися план следующего урока. Это обсуждение должно итти в следующем разрезе:

а) Какова цель данного урока.

б) Как нужно работать, чтобы достигнуть намеченной цели.

Любым массовым работником план должен составляться обязательно на каждый урок, инструктивный же преподаватель составляет план по темам, т. е. на 2 — 3 занятия вперед.

Все эти моменты имеют под собой то же обоснование, что и в общем производственном плане. Эти моменты, как мы ранее указали, неразрывны. Поэтому целесообразно иметь одну форму для планирования и учета, примерно, таковую (см. форму № 3).

Форма № 2.

ПРИМЕРНЫЙ ОБЩИЙ ПРОИЗВОДСТВЕННЫЙ ПЛАН (для деревенской школы грамоты).

Темы	Количество уроков	Вовлечение в обществен. организации	Чтение	Письмо	Счет	Время: На беседу	На чтение	На письмо	На счет	Всего	Пособия: Для учителя	Для учащихся	Замечания
Необходимо повысить производительность сельского хозяйства. (В той же теме затрагивается вопрос о кооперации и о коллективизации сельского хозяйства).	15	**Посещение докладов, лекций. Вовлечение учащихся в различные сельско-хозяйственные кружки.**	Чтение фраз с предварительной словесной проработкой. Чтение фраз с предварительной слоговой проработкой. Чтение фраз с предварительной звуковой проработкой: а) со словами из прямых и обратных двухбуквенных слогов в твердых сочетаниях; б) из двухбуквенных слогов в мягких сочетаниях; в) из трехбуквенных слогов с различным сочетанием согласных.	Воспитание зрительно-слухо-речедвигательно-двигательных ассоциаций в связи с интересом, где центр тяжести усилий со стороны учащегося падает на образование зрительно-двигательных связей. (Зарисовка фраз печатным шрифтом. Сознательное списывание с рукописного шрифта).	Знакомство с арабскими цифрами до «9» включительно. Чтение и письмо круглых десятков.	2ч.	15ч.	10 ч.	3 ч.	30ч.	1. Руководителям занятий № 7 ВЧКлб. 2. Методическое письмо № 15 ВЧКлб. 3. Методическое письмо № 17 ВЧКлб. 4. А. Е. Здоров: «Методика обучения грамоте». 5. «Обучение письму»-А. Здоров под редакцией и со вступительной статьей проф. Корнилова. 6. «Психологическое обоснование методов и работы изучения аудитории взрослых» проф. Корнилов.	1. Букварь «Красный Пахарь». 2. Разрезная азбука. 3. Рукописный алфавит. 4. Подвижные цифры. 5. Счеты.	Группа состоит из женщин в возрасте от 16 до 50 лет. Возраст в большинстве от 25 до 35 лет. По социальному положению — крестьянка, по профессии—занимаются земледелием, по степени подготовленности — все учащиеся абсолютно неграмотные. Школа находится от конца деревни в $1/2$ часе ходьбы. Занятия происходят в помещениях школы I ступени.
Необходимо повысить производительность фабрик и заводов, укрепить смычку города с деревней.	20	**Вовлечение в ОДН.**	Чтение фраз с длинными словами. Чтение фраз со словами из сложных слогов.	Воспитание зрительно-слухо-речедвигательно-двигательных ассоциаций в связи с интересом, где центр тяжести усилий учащихся падает на образование слухо-речедвигательно-двигательных связей с помощью установившихся зрительно-двигательных. Сознательное списывание с печатного шрифта с предварительным составлением фраз из разрезной азбуки).	Чтение и запись двухзначных чисел, читаемых двумя словами и читаемых одним словом (11 — 12 19). Римская нумерация. Чтение и запись любых трехзначных [illegible]	1ч.	15ч.	19ч.	5ч.	40ч.	Т е	ж е	

Темы	Количество уроков	Вовлечение в обществен. организации	Чтение	Письмо	Счет	Время: На беседу	На чтение	На письмо	На счет	Всего	Пособия: Для учителя	Для учащихся	Замечания
Необходимо укрепить Советскую власть — власть рабочего класса, руководителя крестьянских масс. (В этой же теме осветить значение Октябрьской революции).	25	**Вовлечение учащихся в Осоавиахим.**	Перенесение центра тяжести с техники чтения на понимание прочитанного путем предварительного совместного зачитывания и обсуждения текста с учителем и последующего самостоятельного чтения.	/) Письмо по памяти, в процессе которого должно происходить дальнейшее укрепление зрительно-слухо-рече-двигательно-двигательных ассоциаций в связи с интересом и постепенное перенесение траты энергии учащихся с механизма на интерес, т. е. на выработку уменья записать свою мысль.	Чтение и запись любых трехзначных и многозначных чисел. Сложение в пределах трехзначных чисел.	4ч.	15ч.	4ч.	7ч.	50ч.	Те	же	
Необходимо укрепить Советский Союз— оплот трудящихся всего мира. (В этой же теме освещается международный день 1 мая и 8 марта международный день работниц).	12	**Связь с избой-читальней. Подписка на газеты.**	Самостоятельное чтение учащихся с последующими обсуждениями прочитанного текста. Самостоятельное чтение учащихся без помощи учителя.	Составление кратких заявлений, писем и т. п	Сложение и вычитание в пределах трехзначных чисел.	3ч.	6ч.	10ч.	5ч.	24ч.			
Всего:	72				Всего:	144 часа.							

форма № 9. ПЛАН УРОКА № 17 и его учет (из работ городской школы грамоты при фабрике «Богатырь»).

Основные мысли беседы	Время	Чтение	Время	Письмо	Время	Счет	Время	Пособия для Учителя	Пособия для Учащихся	Примечание
Советы дали права женщине.	5 м.	Словесная и слоговая проработка фраз с прямыми и обратными слогами в твердых и мягких сочетаниях. Фразы: «Даша ушла на работу». «Маша дома одна». «Она и Даша за одно». «Маша попала на завод». Выделение звуко буквы «д».	1 ч.	Сознательное списывание фраз с рукописного шрифта. Фразы: «Даша дома». «Шила на Наташу».	45 м.	Повторение двухзначных чисел.	10 м.	Букварь «Б.У». Методическое письмо № 15. Руковод. занят. № 7.	Разрезная азбука. Букварь «Б.У». Подвижной алфавит. Цифры.	
Беседа проведена живо. Перед беседой была зачитана заметка из газеты «Пробужденный Богатырь» — о заботах Советской власти о ребятах и о женщине. Учащиеся поделились своим опытом о том же из своей жизни.		Проработано. Усвоение хорошее. Немного чувствуется необходимость в повторении, в упражнении на пройденные звуко-буквы. Обязательно надо отвести этому целый урок.		Заглавная буква «Д» почти никому не удалась. По-моему, эту букву надо отнести, как можно дальше.		Не проводилось в виду того, что пришлось 10 мин. отнести на контрольную проверку чтения.				Прочел перед беседой заметку из газеты «Пробужденный Богатырь» — о заботах Соввласти о женщинах и о детях. Чтение заметки развязало язык учащихся и беседа прошла сравнительно хорошо. Очень ценным в букваре «Б. У.» являются дополнительные слова и фразы, помещенные в конце букваря.

Из этой формы мы видим, что под каждой графой плана стоит графа учета. В этих графах необходимо указывать только достижения и затруднения со стороны выполнения намеченного. Несколько другой характер имеют лишь две графы — «тема и основные мысли беседы» и «пособия».

В учете первой графы необходимо отметить характер беседы, т. е. записать, по возможности, основные суждения учащихся по затронутому вопросу. Это крайне необходимо по тем соображениям, что сумма этих суждений учащихся, будучи учтенной, дает возможность учителю отнестись обоснованно критически ко всем достоинствам и недостаткам программы. А это в общей сложности поможет приблизить нашу школу к интересам учащихся. При учете графы «пособия» необходимо точно и конкретно указывать на те недостатки и достоинства, которые встретились при обработке той или иной статьи. Например, в статье встретились длинные фразы в 50 слов. Учащиеся затрудняются их прочитать. Нужно это учесть и записать и т. д. Сумма таких конкретных замечаний в каждой странице букваря или хрестоматии дает возможность более быстро создать хорошую книгу для учащихся. А от этого зависит в большей степени успех выполнения программы ликпункта.

Некоторые утверждают, что учитель эти графы не будет заполнять по тем или иным соображениям, или будет писать, что все обстоит благополучно, лишь бы отделаться. Это может случиться тогда, если преподаватель будет смотреть на планирование и учет как на отчетность, а не как на неот'емлемую часть педагогического процесса. Планирование и учет это не отчетность. Чем больше педагог вскроет недостатков в своей работе, тем больше он будет цениться, как работник; тем больше он должен встретить внимания со стороны руководящих органов и, наоборот, чем меньше он находит у себя ошибок, затруднений или просто не видит их, тем менее он ценен. Ибо не ошибается только тот, кто ничего не делает. Вот если преподаватель так поймет планирование и учет своей работы, то нет сомнения, что мы не будем получать пустые графы или заполненные только «все хорошо».

Следующим моментом планирования и учета внутренней работы является периодический учет. Он заключается в том, что через определенные промежутки подводится итог работы. Цель этого учета — выяснить недостатки и достижения за определенный промежуток времени. Это целесообразно делать по способу предварительного учета, нами уже описанному. Этот учет дает возможность установить постепенный прогресс учащихся как в области запаса представлений, так и в области прививки навыков. На ликпункте этот учет целесообразно производить после прохождения ряда тем, выясняющих какой-либо вопрос. Периодический учет целе-

сообразно сопровождать выставкой работ учащихся. Это создает наибольшую заинтересованность со стороны учащихся в учете. В связи с этим необходимо несколько подробно остановиться вообще на учете работ учащихся. По этому вопросу существуют разнообразные мнения: есть ряд педагогов, отрицающих необходимость учета по тем соображениям, что у учащихся нельзя отбирать работы, а следовательно, нет возможности их учитывать. Необходимость оставления работ у учащихся они доказывают тем, что учащимся очень нравится, когда их работы находятся у них на руках. Такое внимание по отношению к учащемуся больше приносит вреда, чем пользы. В самом деле: если учителю жаль отобрать работу у учащегося, потому что последний очень желает, чтобы она у него находилась, то почему же он не жалеет учащегося, которому придется непроизводительно тратить энергию в силу того, что ошибки его не учитываются и не выправляются своевременно? Учитель должен каждую работу отбирать у обучающихся, внимательно просматривать, выписывать на отдельном листке для памяти недостатки, замеченные в работе учащихся, и в связи с этим немедленно предпринимать шаги к их выправлению. Кроме того, сохраняя работы учащихся от первой до последней, легко можно проследить динамику прививки навыка, а следовательно, есть конкретная возможность сделать соответствующие выводы. Все эти соображения говорят за необходимость ведения систематического учета работ учащихся.

Последним моментом учета и планирования является выпуск. Цель выпуска — подвести итог годичной работы и создать вокруг этих достижений общественное мнение, которое помогало бы вовлечением остальных неграмотных в школы. В силу этого выпуск состоит из торжественной и деловой части. Деловая часть заключается в учете достижений школы и по своему существу ничем не должна отличаться от периодического учета. Торжественная часть должна состоять из расширенных заседаний, где достижения школы предаются огласке. Торжественная часть в разных местах может быть различной.

Необходимо, чтобы выпуск, напоминая присутствующим об очередных задачах, помог бы ликвидации неграмотности среди взрослого населения. Конкретным доказательством возможности этого, должна быть работа данной школы.

Все вышеперечисленное относительно планирования и учета внутренней работы является обязательным для инструктивных учреждений по линии ВЧКлб.

Рядовые школы такого рода планирование и учет проводят при условии наличия руководства со стороны инструктивных школ. В противном случае, они ограничиваются только лишь планированием и учетом каждого отдельного урока.

Ниже прилагаем 4 урока, характеризующие проведение занятий на основе комплексной системы преподавания.

Для иллюстрации приведены: урок № 10, характеризующий занятия в середине букварного периода, урок № 28 — в начале послебукварного, № 36 — в середине послебукварного и № 56 — в конце послебукварного периода.

ПЛАН 10-го УРОКА (середина букварного периода).

Основные ыс и	Время	Чтение	Время	Письмо	Время	Счет	Время	Замечания
Пар пахать надо рано.	5 м.	Выделение звуко-букв «н», «м», «р» и их проработка.	1 ч.	Списывание с письменного шрифта слов «Паша», «пар».	40 м.	Запись и чтение двухзначных чисел	15 м.	

УРОК № 10.

Повторение предыдущего урока.

1. Учитель предлагает каждому учащемуся прочитать по одной фразе 6-й страницы букваря.
2. Особое внимание при проверочном чтении уделяется отстающим ученикам.
3. Учитель следит, чтобы учащиеся читали не по буквам: односложные слова **пар, ох, нас** целыми словами, а многосложные — целыми слогами.

Ознакомление со звуко-буквой М.

1. Учитель берет фразу **Пахом пахал пар,** читает ее громко, четко и дружно несколько раз совместно с учащимися.
2. Из этой фразы учитель берет слово **Пахом** и произносит его несколько раз, ударяя на **м: Пахом-м.** Учащиеся сперва слушают, а затем проделывают это же самое совместно с учителем.
3. Учитель отрывает **м,** приставляет к нему **а** и заставляет прочитать учащихся слог **ма,** а затем, приставляя слог **ша,** предлагает прочитать слово **Маша.**
4. Для большего ознакомления со звуко-буквой предлагает учащимся сложить из ранее знакомых звуко-букв **а, ш, у, с, о, х** и **м** новые слова: **сам, мох, Маша, Сама, ум, шум, муха.**

5. Перед складыванием из разрезной азбуки того или иного слова учитель сперва совместно с учащимися четко, громко его произносит. (Если эти слова двухсложные или многосложные, то они произносятся по слогам).

6. Во время складывания учитель помогает учащимся исправлять ошибки путем четкого и громкого произношения слова совместно с учеником, допустившим ту или иную ошибку.

7. Особое внимание уделяется отставшим.

Ознакомление со звуко-буквой П.

Ознакомление с этой звуко-буквой нужно провести несколько отлично от того способа, каким это ознакомление производилось. В букваре на V странице нет слова, в котором бы звуко-буква была бы в конце. Поэтому ознакомление с данной звуко-буквой должно быть произведено так:

1. Учитель совместно с учащимися прочитывает четко, громко и дружно ту же самую фразу: **«Паша пахала пар».**

2. Учитель один читает эту фразу, отчетливо произнося **П: «Паша пахал пар».** Учащиеся сперва слушают, а затем это же самое проделывают совместно с учителем.

3. Учитель открывает звуко-букву **п,** приставляет к ней **у** и предлагает прочесть целиком весь слог **пу,** а затем приставляет **х,** предлагает прочесть все слово **пух** целиком (не по буквам).

4. Для большего ознакомления со звуко-буквой **п** в связи с целым словом учитель предлагает учащимся сложить из ранее знакомых звуко-букв: **а, ш, у, с, о, х, м** и только что усвоенной **п** следующие слова: **пар, Пахом, суп, пух, пасу, Паша.**

5. Перед складыванием из разрезной азбуки этих слов учитель каждое слово совместно с учащимися произносит четко и громко. Если это двухсложное или многосложное, то оно произносится по слогам.

6. Во время складывания учитель помогает учащимся исправлять ошибки путем четкого и громкого произношения складываемого слова совместно с учащимися, допустившими ту или иную ошибку.

7. Особое внимание уделяется отстающим.

Ознакомление со звуко-буквой Р.

1. Учитель совместно с учащимися читает ту же самую фразу: **Пахом пахал пар.**

2. Учитель берет слово **пар,** четко и громко его произносит, ударяя на **р: пар-р.** Учащиеся слушают, а затем совместно с учителем то же самое проделывают.

Дальше проработка идет обычным образом (см. ознакомление с предыдущей звуко-буквой **п**). При чем для большего ознакомления со звуко-буквой **р** нужно предложить учащимся сложить новые слова: **пар, сор, мусор, шар, Параша.**

Чтение 7-й страницы букваря.

1. При чтении 7-й страницы нужно следить, чтобы учащиеся не сбивались бы на чтение отдельных букв.
2. Учитель предлагает всем учащимся найти 7-ю страницу букваря.
3. Учитель убеждается, что все это выполнили.
4. Учитель предлагает всем учащимся приступить к чтению 1-й фразы букваря. Для этого он указывает им, что нужно читать всем разом, дружно, громко и четко, и медленно, слово за словом.
5. Учитель следит, чтобы учащиеся не забегали вперед и не отставали бы. Для этого учитель предлагает, чтобы учащиеся, при чтении каждого слова, указывали бы его.
6. Особое внимание уделяется отстающим.
7. После чтения каждой фразы учитель убеждается в том, что учащиеся поняли то, что прочитали (в этом легко убедиться с помощью наводящего вопроса).
8. Учитель следит, чтобы учащиеся слова **Пахом, пахал, рано, пахали, Паша, пару** читали бы по слогам. Для этого предлагает во время чтения слоги отделять карандашом. При чем нужно тут же сразу обращать внимание, кто правильно отделил, а кто неправильно. Ошибки надо сразу исправлять путем четкого и медленного чтения по слогам того слова, которое учащиеся ошибочно разделят.
9. Односложные слова учащиеся читают целиком.

Проверка чтения 7-й страницы.

1. Учитель предлагает каждому учащемуся прочитать по одной строчке вслух. Остальные учащиеся следят. После чтения учитель убеждается, что учащиеся поняли то, что нужно.
2. Ошибки исправляются так же, как и при совместном чтении.
3. Отстающим предлагается в следующий раз притти за 15 минут до урока.

Письмо слова ПАША.

С этого урока необходимо начать обучать уже письму письменным шрифтом. При обучении письму нужно следить за тем, чтобы учащиеся писали бы сразу целыми словами, а не отдельными буквами и чтобы смысл тех слов, которые они

записывают, был бы им понятен. Без соблюдения этих очень нужных требований учащимся трудно будет учиться писать. Обучение письму нужно вести так:

1. Учитель на доске пишет крупно, четко слово Паша.

2. Учитель предлагает, чтобы учащиеся следили бы, как он записывает это слово.

3. Учитель записывает его несколько раз. После этого предлагает списать учащимся его с доски или с букваря.

4. Все учащиеся пишут карандашом крупно.

5. У всех учеников тетради в одну линейку.

6. Для того, чтобы запись была крупной, нужно заставить учеников писать от линейки до линейки.

7. Во время записи учитель следит, чтобы учащиеся правильно списывали. Особенное внимание уделяет тому, чтобы каждую букву слова **Паша** учащиеся начинали записью откуда полагается. (См. 34-ю страницу, там указано, откуда нужно начинать запись каждой буквы в целом слове. Эти же обозначения имеются и в разрезной азбуке).

8. Слово **Паша** записывается несколько раз: 3—4 раза.

9. Слово **Паша** записывается с большой буквы, для чего учитель поясняет ученикам, что имена людей пишутся с большой буквы.

10. По окончании записи прочитываются.

Письмо слова ПАР.

Запись этого слова происходит таким же способом, как и запись слова **Паша.**

Математическая грамота.

На этом заканчивается 10-е занятие.

ПЛАН 28-го УРОКА (начало послебукварного периода).

Основные мысли	Время	Чтение	Время	Письмо	Время	Счет	Время	Замечания
Почему нужно об'единяться в кооперативы.	10 м.	Чтение статьи «Кооператив».	40 м.	Письмо по памяти фразы «Нам нужны кооперативы».	50 м.	Сложение в пределах 3 значных чисел.	20 м.	

УРОК № 28.

(Из пособия по индивидуально-групповому обучению)

Чтение статьи КООПЕРАТИВ на 28 стр.

Урок начинается с чтения указанной статьи следующим образом. Руководитель читает ее вслух медленно и ясно до столбиков (наименования товаров). Затем эта статья обсуждается по следующим вопросам: 1) Что за об'явление прочли крестьяне в волисполкоме? 2) Почему нужно об'единяться в кооператив и его устраивать?

После этого статья читается отдельными учащимися по очереди.

После этого переходим к составлению фраз из разрезной азбуки. Необходимо добиваться того, чтобы фразы по возможности исходили от самих учащихся, для чего перед составлением той или другой фразы руководитель каждый раз задает те или иные наводящие вопросы.

Предварительное составление и письмо фразы НАМ НУЖНЫ КООПЕРАТИВЫ.

Письмо фразы проходит через такие этапы:

1. Руководитель громко и ясно произносит ее, учащиеся повторяют.
2. Учащимся предлагается составлять ее из разрезной азбуки.
3. Составленная фраза читается и исправляется.
4. Учащимся предлагается запомнить слова **нам нужны** и убрать их.
5. Фраза списывается. Слова **нам нужны** пишутся по памяти.
6. Записанная фраза прочитывается.

После этого переходим к письму другой фразы.

Предварительное составление и письмо фразы УСТРАИВАЙТЕ КООПЕРАТИВЫ.

Письмо фразы проходит через такие этапы:

1. Руководитель громко и ясно произносит ее, учащиеся повторяют.
2. Учащимся предлагается составлять ее из разрезной азбуки.
3. Составленная фраза читается и исправляется.
4. Учащимся предлагается запомнить слово **устраивайте** и убрать его.
5. Фраза списывается. Слово **устраивайте** пишется по памяти.
6. Записанная фраза прочитывается.

После этого переходим к письму по букварю.

Списывание с букваря списков товара.

Руководитель предлагает учащимся списывать со списка столбиков те товары, какие есть в их кооперативе. Каждому учащемуся предлагается списывать с двух столбиков. Затем после письма учащимся предлагается прочесть все то, что они записали во время урока и после этого переходим к математической грамоте.

Математическая грамота.

Продолжается работа над трехзначными числами. Здесь можно записывать и разбирать следующие числа, имеющиеся в задачах. Задачи решаются в уме и с помощью счетов.

1. В кооператив привезли сахару, мыла и гвоздей на 527 рублей. Сахару было на 408 руб., мыла на 102 рубля. На сколько рублей было гвоздей?
2. В другой раз в кооператив привезли 264 кило мыла. 164 кило отправили в отделение кооператива, а остальные продали на месте по 1 рублю за 2 кило. Сколько было получено денег за проданное мыло?
3. Один раз в кооператив привезли 150 метров ситцу, другой раз привезли 250. Сколько всего ситцу было в кооперативе?
4. Из 400 метров кооператив продал 250. Сколько осталось?
5. 150 метров забрали два отделения кооператива поровну. Сколько получило каждое отделение?

Затем в порядке упражнений учащимся предлагается для записи ряд чисел, например, 901, 804 и т. д.

Урок заканчивается записью даты.

ПЛАН 36-го УРОКА (середина послебукварного периода).

Основные мысли	Время	Чтение	Время	Письмо	Время	Счет	Время	Замечания
Нужно заводить машины.	10 м.	Чтение статьи «Покупайте машины сообща» и «Хозяйство любит счет».	30 м.	Письмо по памяти рассказа в связи с данной темой.	60 м.	Запись и чтение многозначных чисел.	20 м.	

УРОК № 36.

Чтение и беседа.

Урок начинается с чтения статей: «Покупайте машины сообща» и «Хозяйство счет любит».

Чтение проводится обычным порядком.

Обсуждение прочитанного происходит по следующим вопросам:

1. Как надо организоваться, чтобы покупать машины?
2. Почему одному невыгодно покупать машины?
3. Какие льготы дает соввласть артелям при покупке машин?
4. Можно ли вести хозяйство на авось да небось?

Обсудив таким образом прочитанное, переходим к письму, которое и проводится таким образом:

Письмо по памяти с предварительным составлением фраз из разрезной азбуки.

Должны быть предварительно составлены, а затем и записаны следующие фразы:

1) **Надо сообща купить машину.**
2) **Машина сберегает время.**
3) **Машиной лучше работать.**
4) **Будем лучше жить.**

Данные фразы записываются уже целиком по памяти. Руководитель перед письмом предлагает повторить отдельным учащимся еще раз фразу и затем она и записывается.

При письме должны соблюдаться следующие навыки: перенос слов, заглавная буква в начале фразы и точка после нее.

Каждый раз, как письмо будет закончено, необходимо предлагать учащимся прочитывать все то, что они записали на уроке, а затем и подписывать свою фамилию.

Окончив таким образом письмо, переходим к математической грамоте.

Математическая грамота.

Тема освещается следующими задачами, которые необходимо решить в уме:

1. Рядовой сеялкой засевают 5 гектаров в день, а руками два. Сколько можно сберечь времени, если сеять 5 гектаров машиной?
2. При посеве сеялкой нужно 8 пудов зерна на 1 гектар, при посеве руками—12 пудов. Сколько можно сберечь зерна, если у вас 5 гектаров земли?

3. Если сеять машиной, то с каждой десятины будет на 15 пудов больше урожая, чем от посева руками. На сколько пудов вы получите больше, если у вас машиной будет засеяно 6 десятин?

Необходимо дальше записать числа из следующих справок. Один крестьянин за десятичасовой рабочий день обмолачивает 1.600 кг. Одна конная молотилка за это же время обмолачивает 6.000 кг. А электрическая молотилка только за один час обмолачивает 1.625 кг.

Все записанные числа каждый раз разбираются по разрядам (где сотни, где единицы, почему на месте десятков стоит нуль и т. д.).

Убедившись, что учащиеся достаточно освоились с трехзначными числами, переходим к числам любой величины. Руководитель раз'ясняет учащимся, что электрическая молотилка намолотит в течение дня (десяти часов) **16.250.** (Пишет сам на доске **16.250).** Учащиеся уже знают, что точкой определяются тысячи. Затем он закрывает **·250** и спрашивает: Сколько останется, как нужно прочесть оставшееся число? **(16).** Учащиеся читают и руководитель раз'ясняет, что **6** это будут единицы у тысяч, а 1 — десятки. Затем число читается целиком. Предлагается это же число отложить на счетах и указать, где будут единицы, тысячи, десятки. Запоминается, сколько проволок занимает это число, и затем это число пишется еще раз и тоже разбирается. После этого записывается и другое число (напр., **25.192**). В порядке упражнения записываются и другие числа (пятизначные).

Урок оканчивается записью даты.

Математический материал у Королькова, стр. 107, задание 545.

ПЛАН 56-го УРОКА (конец послебукварного периода).

Основные мысли	Время	Чтение	Время	Письмо	Время	Счет	Время	Замечания
Нужен уход за детьми.	10 м.	Чтение статьи «Почему плакал Васятка».	30 м.	Самостоятельное письмо в связи с данной темой.	60 м.	Вычитание трехзначных чисел.	20 м.	

УРОК № 56.

(Из пособия по индивидуально-групповому обучению)

Чтение и беседа.

С этого урока вводится уже исключительно самостоятельное чтение. Учащимся предлагается читать самостоятельно статью: «Почему плакал Васятка» на стр. 83 букваря. Чтобы не мешать друг другу, за раз'яснением затруднений, встречающихся при чтении, учащиеся должны обращаться непосредственно к руководителю.

После того, как статья будет прочитана, она обсуждается по следующим вопросам: 1) Как кормят маленьких детей в деревне? 2) Что с ребенком может быть от неправильного кормления? 3) Как нужно кормить маленьких детей? 4) К кому необходимо обращаться за советом, если ребенок заболеет?

Обсудив таким образом прочитанное, переходим к письму.

Самостоятельное письмо.

На этом уроке можно познакомить учащихся с формой расписки. Необходимо опять и здесь обратить внимание учащихся на то, как необходимо писать расписку и что в ней обязательно должно быть указано. Форма расписки имеется в букваре. Учащимся предлагается написать примерную расписку в получении ссуды от комитета взаимопомощи. Сначала учитель указывает форму расписки, а затем учащиеся уже должны написать ее самостоятельно.

При письме обращается внимание на все орфографические навыки: перенос слов, заглавную букву в начале фразы, точку в конце ее и мягкий знак. Проверив запись расписки, переходим к математической грамоте.

Математическая грамота.

Продолжается работа над действиями с трехзначными числами. Если учащиеся усвоили письменное сложение, то на этом уроке можно перейти к вычитанию трехзначных чисел. Необходимо решить следующие задачи:

1. В прошлом году комитетом взаимопомощи было выдано ссуды на 241 рубль, а в этом году на 458 рублей? На сколько больше было выдано ссуды в этом году?
2. В декабре избу-читальню посетило 359 человек, а в марте 132 человека. На сколько меньше было посетителей в марте?

3. В одной деревне было 745 жителей, а в другой 634 чел. На сколько больше жителей было в первой деревне?

Кроме того, в порядке упражнения необходимо решить следующие примеры:

1) $\begin{array}{r} -\,439 \\ 121 \end{array}$ 2) $\begin{array}{r} -\,645 \\ 234 \end{array}$ 3) $\begin{array}{r} -\,789 \\ 514 \end{array}$

4) $\begin{array}{r} -\,888 \\ 222 \end{array}$ 5) $\begin{array}{r} -\,971 \\ 650 \end{array}$ 6) $\begin{array}{r} -\,555 \\ 300 \end{array}$

Правильность вычитания проверяется каждый раз сложением разности с вычитаемым.

Чтобы учащиеся не забывали запись многозначных чисел, необходимо в конце урока давать им для записи несколько многозначных чисел разной трудности (с нулями в середине и на конце).

Урок кончается записью даты.

VIII. ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ В УСЛОВИЯХ РАЗНОРОДНОЙ ГРУППЫ.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗНОРОДНЫХ ГРУПП.

а) Укомплектование

Опыт показывает, что при укомплектовании школы грамоты мы почти всегда сталкиваемся с разнородностью: одни совершенно неграмотны, другие знают только буквы, но не умеют читать, третьи знают только часть букв. Более редки случаи, когда в школу грамоты приходят умеющие читать, но не умеющие писать. В виду того, что занятия в школе грамоты в разнородной группе сопряжены с целым рядом трудностей, нужно стремиться при укомплектовании школы грамоты к тому, чтобы в группе было не больше 2 подгрупп.

В большинстве случаев эти 2 подгруппы составляются из:

1) совершенно неграмотных и

2) знающих буквы, но не умеющих читать.

Поэтому и данная глава имеет в виду осветить способ занятий с такого рода разнородной группой, как более характерной.

б) Доукомплектование.

Весьма часто школы грамоты сразу укомплектовать не удается. Это укомплектование иногда длится на протяжении чуть ли не всего учебного года. Опыт показал, что в таких случаях необходимо стремиться к тому, чтобы подгруппа совершенно неграмотных была укомплектована к началу занятий. Этого требуют интересы обучения.

Доукомплектование же возможно производить без особого ущерба для обучения в подгруппе учащихся, знающих буквы, но не умеющих читать.

в) Организация учащихся.

Организация учащихся в разнородной группе имеет особое значение. Здесь чрезвычайно важным является организация взаимопомощи в процессе выполнения заданий, например, в области слоговой проработки более сильные могут помогать более слабым разбивать слова на слоги, составлять новые слова и т. д.

Но руководитель должен следить, чтобы взаимопомощь не была крайностью, чтобы работы более слабых не были пассивными в процессе проработки и чтобы эта взаимопомощь не шла во вред более сильным. Для этого взаимопомощью должен руководить преподаватель. Другие формы организации, принятые в обыкновенной школе грамоты — собрания учащихся и старосты, — остаются в разнородной группе.

Обучение чтению знающих буквы, но не умеющих читать.

Прежде всего нужно решить основной вопрос: можно ли знающих буквы, но не умеющих читать и абсолютно неграмотных учить по одному и тому же методу. На это приходится ответить отрицательно. Знающие буквы не умеют читать потому, что они в свое время заучивали отдельные буквы и далее этого не пошли. Благодаря этому они приобрели такие движения органов речи, которые полностью не совпадают с движениями органов речи при произношении той или иной буквы в целом слове. Аналитико-синтетический метод, имеющий в виду абсолютно неграмотных, направлен, главным образом, на устранение таких явлений. Но он не ставит себе основной задачей уточнение окрепших движений органов речи, знающих буквы, но не умеющих читать. Поэтому способы обучения грамоте знающих буквы, но не умеющих читать, должны быть несколько отличными от способов обучения грамоте абсолютно неграмотных.

Таких учащихся нужно заставлять как можно больше производить зрительно-слухо-речедвигательный анализ целых слов. Упражнения в слухо-речедвигательном анализе дадут возможность учащемуся произвести переустановку движений органов речи. При этом нужно заметить, что слухо-речедвигательный анализ должен производиться напряженно (учащиеся должны напрягать слух, а не механически произносить слова), иначе цель не будет достигнута. Практически это выражается в следующем.

Учащимся дается задание сложить из разрезной азбуки фразу.

Получив задание, учащиеся приступают к складыванию. Предположим, нужно сложить фразу **Паша пахала.** Перед складыванием необходимо произвести слуховой анализ таким образом: преподаватель произносит четко и ясно данную фразу, предлагая учащимся вслушиваться в произношение. Затем учащиеся совместно с преподавателем повторяют ее, также направляя внимание на произношение. Эти предварительные упражнения в слуховом анализе дают правильную установку в дальнейшей работе, где учащийся самостоятельно производит слуховой анализ данной фразы. После предварительных упражнений в слуховом анализе с учителем учащиеся приступают к самостоятельному складыванию этой

фразы. Складывая, они напрягают, главным образом, слухо-речедвигательную энергию, стараясь определить части слова. В процессе этой работы они выделяют звуко-буквы из целых слов, благодаря чему происходит исправление движений органов речи в данном направлении. Но необходимо указать на то, что работа со складыванием фраз требует постепенности. Складывать фразу нужно давать в таком порядке: 1) одну фразу складывают 3 или 4 учащихся (в зависимости от количества слов). (Все учащиеся разбиваются на группы с таким расчетом, чтобы каждая группа складывала по одной фразе. В данной стадии на долю каждого учащегося падает складывание одного слова. (Опыт показал, что на первых порах сложить целую фразу учащемуся трудно).

Спустя некоторое время (приблизительно 1 месяц) каждой группе даются разные фразы. Таким путем составляется рассказ. (Здесь также каждый складывает по слову). К этому периоду работы выясняются скорость и точность складывания слов каждым учащимся, которая дает возможность произвести соответствующие группировки: слабые работают со слабыми, сильные—с сильными. В противном случае работа слабых парализуется активностью сильных.

В конце 2-го месяца уже каждый учащийся складывает фразу, как часть составленного коллективным путем рассказа.

Такова постепенность складывания из разрезной азбуки фраз.

После того, как учащиеся сложили фразу, например, **Паша пахала,** они прочитывают ее, и, если есть ошибки, исправляют их. В процессе исправления преподавателю не следует торопиться со своей помощью. Важно, чтобы учащийся путем зрительно-слухо-речедвигательного анализа сам нашел свою ошибку. Предположим, что вместо слов **Паша** они сложили **Пша** и затрудняются в исправлении; тогда необходимо четко произнести вместе с ними это слово и заставить их прочесть неверно сложенное слово. Это дает учащемуся возможность быстро обнаружить несовпадение зрительно со слухо-речедвигательным восприятием, в результате чего он исправляет свою ошибку. Затем производится слоговая проработка.

ПАША ПАХАЛА.

Учащиеся сложную фразу разбивают на слоги **Па ша па ха ла.** Из этих слогов путем различных сочетаний учащиеся складывают слова и фразы: **папаша, папаха** и т. д. После упражнений в слоговом чтении учащиеся приводят слоги в первоначальное сочетание **Паша пахала.**

Каждый раз после окончания урока нужно давать учащимся читать, подходящий в связи с данной слоговой проработкой, букварный текст. Это дает возможность преподавателю уста-

навливать, в какой момент нужно переходить к следующему этапу слоговой проработки. Так, например, при проработке слов с прямыми слогами **Паша пахала**, нужно давать и текст с такого же типа слогами. Если нет подходящего материала в букварном тексте, то таковой необходимо подыскать в какой-либо популярной книжке.

Весь процесс обучения грамоте должен быть осмысленным и проводиться на материале постепенно усложняющемся. Сначала даются фразы более легкие по содержанию, а затем и более трудные.

Последовательность в работе каждого урока в букварном периоде при обучении чтению знающих буквы, но не умеющих читать.

1. При обсуждении близкого и интересного вопроса учащиеся вместе с преподавателем делают вывод — вначале в виде фразы (в начале обучения) и в дальнейшем — в виде небольшого рассказа.
2. Фраза или небольшой рассказ произносятся четко и ясно сперва учителем, затем учащимися.
3. Учащиеся разбиваются на группы и самостоятельно складывают из разрезной азбуки фразы.
4. Сложенные фразы читаются, исправляются, подвергаются слоговой проработке по определенному порядку (см. последовательность стр. 136).
5. Проработанная фраза записывается. (Фраза лежит на столе перед учащимся, рассказ вывешивается на стене).
6. В конце урока каждый раз предлагается учащимся читать текст, соответствующий проведенной слоговой проработке.

Отличие обучения чтению знающих буквы, но не умеющих читать, от обучения чтению абсолютно неграмотных.

Это отличие станет ясным, если мы сравним последовательность обучения чтению при обучении звукобуквенников и абсолютно неграмотных.

Последовательность при обучении грамоте знающих буквы, но не умеющих читать, и абсолютно неграмотных.

Абсолютно неграмотные.	Звукобуквенники.
I.	
Чтение фраз с предварительной словесной проработкой.	
II.	
Чтение фраз с предварительной слоговой проработкой.	

III.	**I.**
Чтение фраз и рассказов с предварительной звуковой проработкой: а) Чтение слов из прямых и обратных 2-буквенных слогов в твердых сочетаниях (например, **каша, Анна**). б) Чтение слов и слогов в мягких сочетаниях (и йотовых) (напр., **доля**). в) Чтение слов в фразе из сложных слогов в твердых сочетаниях (напр., **вздvл**). г) Чтение длинных слов (напр., **электричество**).	Чтение фраз с предварительной слоговой проработкой. а) Чтение слов в фразе с прямыми и обратными слогами в твердых сочетаниях. б) Чтение слов из слогов в мягких сочетаниях. в) Чтение слов в фразе из сложных слогов в твердых сочетаниях. г) Чтение длинных слов.
IV.	**II.**
Перенесение центра тяжести усилий учащихся с техники чтения на понимание прочитанного путем предварительного совместного зачитывания и обсуждения текста с учителем и последующим самостоятельным чтением.	Перенесение центра тяжести усилий учащихся с техники чтения на понимание прочитанного путем предварительного совместного обсуждения текста с учителем и последующим самостоятельным чтением.
V.	**III.**
Самостоятельное чтение учащихся с последующим обсуждением прочитанного текста.	Самостоятельное чтение учащихся с последующим обсуждением прочитанного текста.
VI.	**IV.**
Самостоятельное чтение без помощи учителя.	Самостоятельное чтение без помощи учителя.

Необходимость различных приемов обучения чтению знающих буквы, но не умеющих читать, и совершенно неграмотных четко доказана одною из опытных школ при ВЧКлб.

Отличие обучения письму знающих буквы, но не умеющих читать, от обучения чтению абсолютно неграмотных.

Обучение письму учащихся, знающих буквы, но не читающих, нужно вести совместно с чтением с первых же уроков. При этом нужно давать учащимся писать целые слова, а не отдельные буквы (запись отдельных букв так же вредит, как и заучивание названий отдельных букв при обучении чте-

нию), чтобы учащиеся могли сразу записывать слова и фразы.

Последовательность обучения письму, учитывая и абсолютно-неграмотных (методики обучения неграмотных мы здесь не приводим), может быть, примерно, такая.

Последовательность обучения письму в условиях разнородной группы неграмотных взрослых.

Абсолютно неграмотные.	Знающие буквы, но не умеющие читать.
I. Зарисовка фраз печатным шрифтом (до накопления звуко-букв для записи целого слова).	
II. Сознательное списывание с письменного шрифта.	I. Сознательное списывание с письменного шрифта.
III. Сознательное списывание с печатного шрифта.	II. Сознательное списывание с печатного шрифта.
IV. Письмо по памяти фраз с предварительной проработкой.	III. Письмо по памяти фраз с предварительной проработкой.
V. Составление краткого заявления, письма и других деловых бумаг и самостоятельная запись их.	IV. Составление краткого заявления, письма и других деловых бумаг и самостоятельная запись их.

Обучение счету.

Обучение счету ведется в обоих группах по программе школы грамоты на одном и том же материале.

Желательно обучение счету вести одновременно, если это не повредит работе по чтению и письму слабой подгруппы.

Об'единяя обучение чтению и письму, можно наметить следующие главные моменты работы в сильной подгруппе.

Для большего уяснения приемов обучения грамоте знающих буквы, но не умеющих читать, прилагаем общий производственный план, конспекты уроков, характеризующих начало букварного периода (списывание с письменного шрифта), середину (списывание с печатного шрифта) и конец его (письмо по памяти).

ОБЩИЙ ПРОИЗВОДСТВЕННЫЙ ПЛАН ШКОЛЫ ГРАМОТЫ.

Темы	Вовлечение в общест. орган	Чтение.		Письмо		Счет	Пособия для:		Замечания
		Неграмотные	Звукобуквенники	Неграмотные	Звукобуквенники		Учителя	Учащихся	
Необходимо повысить производительность фабрик и заводов, укрепить смычку города с деревней. 2 ч.	Связь с клубом. (Посещение докладов, лекций, вовлечение в различные кружки клуба).	Чтение фраз с предварительной словесной проработкой. Чтение фраз с предварительной слоговой проработкой: Чтение фраз с предварительной звуковой проработкой: а) со словами из прямых 2-буквенных слогов в твердых сочетаниях, б) из 2-буквенных слогов в мягких сочетаниях, в) из 3-буквенных слогов с различным сочетанием согласных. 16 ч.	Чтение фраз с предварительной слоговой проработкой. а) со словами из прямых и обратных слогов в твердых сочетаниях, б) со словами из сложных слогов в твердых сочетаниях. 16 ч.	Зарисовка фраз печатным шрифтом. Сознательное списывание с рукописного шрифта. 10 ч.	Сознательное списывание с рукописного шрифта. 16 ч.	Знакомство с арабскими цифрами до 9 включительно. Чтение и письмо круглых десятков. 3 ч.	1. Руководителям занятий № 7 — ВЧКлб. 2. Методическое письмо № 15 — ВЧКлб. 3. Методическое письмо № 17 — ВЧКлб. А. Здоров. — „Обучение письму.	1. Букварь «Будем учиться». 2. Разрезная азбука. 3. Рукописный алфавит. 4. Подвижные цифры. 5. Счеты.	Группа состоит из женщин в возрасте от 16 до 50 лет. Возраст большинства от 25—35 лет. По социальному положению — работницы. По профессии галошницы (фабрика «Богатырь»). По степени подготовленности все учащиеся разбиты на две подгруппы — неграмотную и звукобуквенников (знающие буквы, но не умеющие читать). Все работают на дневной смене до $5^1/_2$ ч. В школу приходят с работы, не заходя домой. Школы от фабрики на расстоянии $^1/_4$ километра. Занятия происходят в помещении школы I ступени. Дни занятий: вторник, четверг, пятница, с 6 ч. до 8 ч.
Необходимо повысить производительность сельского хозяйства. (В этой же теме затрагивается вопрос о кооперации). 1 ч.	Вовлечение в ОДН.	Чтение фраз с длинными словами. Чтение фраз со словами из сложных слогов. 18 ч.	Чтение фраз с предварительной слоговой проработкой в мягких сочетаниях. Чтение длинных слов из слогов в твердых и мягких сочетаниях. 10 ч.	Сознательное списывание с рукописного шрифта. Сознательное списывание с печатного шрифта с предварительным составлением фраз из разрезной азбуки. 15 ч	Сознательное списывание с печатного шрифта предварительно составленных фраз из разрезной азбуки, с предварительным слуховым анализом. 23 ч.	Чтение и письмо двухзначных чисел, читаемых двумя словами (11, 12—19) Римская нумерация. Чтение и запись любых трехзначных чисел. 5 ч.	6. Флеров — Как обучать неграмотных взрослых. 7. Корнилов — Психологические предпосылки к обучению взрослых.		

Темы	Вовлечение в общест. орган	Неграмотные	Звукобуквенники	Неграмотные	Звукобуквенники	Счет	Пособия для:		Замечания
							Учителя	Учащихся	
Необходимо укрепить советскую власть—власть рабочего класса руководителя крестьянских масс. (В этом же плане осветить значение Октябрьской революции). 4 ч.	Вовлечение учащихся в Осоавиахим.	Перенесение центра тяжести с техники чтения на понимание прочитанного путем предварительного совместного зачитывания и обсуждения текста с учителем и последующего самостоят. чтения. 15 ч.	Перенесение центра тяжести с техники чтения на понимание прочитанного путем п ед варательного совместного зачитывания и бсуждения текста с учителем и последующего самостоятельного чтения. 15 ч.	Письмо по памяти предварительно составленных из разрезной азбуки фраз. 24 ч.	Письмо по памяти предварительно составленных из разрезной азбуки фраз. 24 ч.	Чтение и запись любых трехзначных чисел и чисел многозначных. Сложение в пределах трехзначных чисел. 7 ч.			
Необходимо укрепить Советский Союз—оплот трудящихся всего мира. (В этой же теме освещ. международ. день 1 мая и 8 марта — международный день работницы). 3 ч.	Связь с библиот., подписка на газеты.	Самост. чтение учащихся с последующим обсуждением прочитан. текста. Самост. чтение учащихся без помощи учителя. 6 ч.	Самостоятельное чтение учащихся с послед обсужд. прочитанного текста. Самостоятельное чтение учащихся без помощи учителя. 6 ч.	Самостоятельное письмо с помощью вопросов, зачитывания интересных коротких статей. Составление кратких заявлений и писем. 10 ч.	Самостоятельное письмо с помощью вопросов, зачитывания интересных коротких статей. Составление кратких заявлений и писем. 10 ч.	Сложение и вычитание в пределах трехзначных чисел. 5 ч.	8. Боярчук—Математическая грамота.		
Всего: 10 ч.		55 ч.	41 ч.	59 ч.	73 ч.	20 ч.	А Всего ...	72 144 час.	

ПЛАН УРОКА № 1 (к городскому букварю)

Основные мысли беседы	Время	Чтение: Неграмотн.	Время	Чтение: Звукобуквен.	Время	Письмо: Неграмотн.	Время	Письмо: Звукобуквен.	Время	Счет	Время	Пособия для: Учителя	Пособия для: Учащихся	Замечания
Грамота необходима каждому трудящемуся.	5 м	Беседа общая. Словесная проработка фразы **3 дома**. Чтение текста по букварю.	20 м	Слоговая проработка фраз из слов с прямыми слогами с предварительным составлением их из разрезной азбуки. Фраза: **Дома работа**.	40 м. 20 м.	Зарисовка фраз: **3 дома, 4 дома**.	30 м	Сознательное списывание фразы, составленной из разрезной азбуки с предварительной слоговой проработкой. Фраза: **Дома работа**.	45 м	Запись цифр **3, 4**.	15 м	1) Как обучать неграмотных взрослых Флеров. 2) Метод. письмо ВЧКлб № 15 3) Корнилов — «Психологические предпосылки к обучению взрослых».	1) Букварь «Будем учиться». 2) Разрезная азбука. 3) Подвижной алфавит.	

Организация занятий.

В связи с разнородной группой встает новый вопрос, как совмещать занятия в обеих группах.

При обсуждении какого-либо вопроса участвуют обе группы. Далее работа распределяется так: одни прорабатывают лозунг по аналитико-синтетическому методу, а другие составляют фразы согласно приемам, указанным выше.

Математическая грамота прорабатывается совместно, если это не мешает усвоению навыков чтения и письма слабой подгруппе.

Планы и конспекты уроков в разнородной группе.

Ниже прилагаются общий производственный план, планы и конспекты уроков. Конспекты [1]) освещают основные моменты занятий обучения чтению в разнородной группе.

1. Конспект — словесная проработка.
2. » — слоговая »
3. » — звуковая »

В этих же конспектах, в порядке последовательности, освещено и письмо.

(*План урока № 1 см. стр 142—143*)

Звукобуквенники.

Слоговая проработка фразы

ДОМА РАБОТА.

Начинается слоговая проработка с помощью анализа фразы **Дома работа.**

Учащиеся совместно с руководителем разбивают фразу на слова, слова—на части.

Неграмотные.

Знакомство с содержанием картинки на 1-й стр. букваря.

Руководитель дает задание открыть 1-ю стр. букваря «Будем учиться» и рассмотреть картинку, обсудить ее между собою, а сам уходит к звукобуквенникам.

Учащиеся рассматривают картинку.

---

[1]) Конспекты взяты из работ опытной школы № 1 при ВЧКлб, руководимой т.т. Воскресенским и Харкевичем.

Звукобуквенники.

Руководитель с длительной паузой между словами говорит: **Дома работа.** Учащиеся устанавливают, что в фразе два слова.

Руковод.: Назовите первое слово.

Учащиеся: **Дома.**

Руковод.: Назовите второе.

Учащиеся: **Работа.**

Руководитель произносит каждое слово по частям (по слогам) с длительной паузой между частями и просит сказать, сколько частей в каждом слове. Учащиеся говорят.

Руковод.: Назовите первое слово и разделите сами на части.

Учащиеся: **До-ма.**

Руковод.: Второе.

Учащиеся: **Ра-бо-та.**

Руковод.: Произнесите те же части, но протяжно, прислушиваясь к каждой частице (и учитель сам дает пример: **до-о-о, ма-а-а).**

Учащиеся делают то же со словами **Дома работа,** прислушиваясь к началу и к концу слога.

Руковод.: При таком протяжном произношении вы узнаете, из каких звуков состоит часть слова. Затем руководитель разбивает учащихся на две группы, дает задание составить фразу: **Дома работа** (каждой группе по слову), из разрезной азбуки, а сам уходит к неграмотным.

Учащиеся составляют фразу из разрезной азбуки.

Неграмотные.

Звукобуквенники.

Проверка составленной фразы и запись ее.

1. Руководитель индивидуально проверяет работу учащихся. Ошибки исправляются.

Неграмотные.

Словесная проработка фразы ТРИ ДОМА.

1. Устанавливается, что на картинке нарисовано три дома.

2. Руководитель напоминает, что в этой фразе **Три дома** два слова, что слова, которые мы называем, могут быть напечатаны. Поясняя, что в читаемом одно слово будет напечатано цифрой, переходит к словесной проработке фразы **3 дома.**

3. Руководитель показывает фразу, составленную из разрезной азбуки, и читает **3 дома** (3 показывается на листке из отрывного календаря. Учащиеся читают фразу совместно с руководителем).

4. Руковод.: Всмотритесь в изображение слова **дома.** (Учащиеся всматриваются).

5. Руковод.: Произнесите это слово. Учащиеся произносят: **дома.**

6. Руководитель зарисовывает на доске фразу **3 дома,** обращая внимание учащихся на движение руки. Затем стирает ее, зарисовывает вновь, обращая вторично внимание учащихся на движение руки. Затем руководитель дает учащимся задание зарисовать фразу **3 дома** в тетради, а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся зарисовывают фразу **3 дома**).

Звукобуквенники.	Неграмотные.
Исправление ошибок проводится следующим образом. Руковод.: Прочтите, что вы составили. Учащиеся: **Дома.** Руководит.: Сколько здесь слов? Учащиеся: Одно. Руковод.: Сколько частей в этом слове? Учащиеся: **До-ма.** Две части. Руковод.: Назовите каждую часть протяжно. **Учащиеся: До - о - о - о, ма-а-а-а.** (Учащиеся устанавливают ошибку и исправляют). То же проводится и со вторым словом. 2. После исправления фразы, она выставляется на планке, приспособленной для вставки разрезной азбуки, и учащиеся прочитывают ее. 3. Затем руководитель медленно пишет фразу на доске, обращая внимание учащихся на движение руки. Руководитель обращает внимание учащихся на рукописный алфавит, вывешенный на стене, и указывает, что в каждой букве имеется красная полоска. Толстые концы этих красных полосок означают место, откуда надо начинать писать букву (сверху или снизу). — Когда вы будете писать, вглядывайтесь в эти буквы, и вы скоро станете писать все буквы правильно. 4. Затем руководитель дает задание списать в тетради фразу **Дома работа,** а сам уходит к неграмотным. 5. Учащиеся пишут, пользуясь рукописным алфавитом.	

Звукобуквенники.

Проверка письма.

Руководитель проверяет написанное и дает индивидуальные указания о точности и правильности письма. Записанное прочитывается по тетрадям.

Неграмотные.

Проверка учащихся и чтение фразы 3 ДОМА.

1. Руководитель проверяет работу учащихся. Затем вызывает нескольких учащихся к доске и помогает им крупными буквами зарисовать слово **дома.**

2. Руководитель называет фразу **3 дома,** составленную из разрезной азбуки, и просит прочитать.

(Учащиеся сначала по разрезной азбуке, потом по букварю читают).

3. Затем руководитель подставляет к слову **дома** цифры **3, 4,** читает сам, а потом читают учащиеся.

4. Руководитель показывает, как написать 3 и 4, обращая внимание учащихся на движение руки, и дает учащимся задание зарисовать **3 дома, 4 дома,** а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся зарисовывают).

Счет.

Руководитель пишет на доске 3 **дома, 4 дома** и просит прочитать эти фразы и звукобуквенников, и неграмотных.

Учащиеся читают. Руководитель обращает внимание на запись цифр **3, 4.** Учащиеся упражняются в записи цифр **3** и **4,** а руководитель их проверяет.

УРОК № 4.

(План урока № 4 см стр 150—151)

Беседа.

Кратко вспоминается беседа прошлого урока, потом по картинке на странице 2-й делается вывод, что «Даша ушла на работу, а Маша была дома одна».

Звукобуквенники.

Слоговая проработка фразы

ДАША УШЛА НА РАБОТУ.

Начинается слоговая проработка фразы: **Даша ушла на работу.**

1. Руководитель произносит фразу, делая паузу между словами.

2. Учащиеся произносят фразу и устанавливают количество слов. Затем каждое слово делится на слоги, слоги (части) произносятся протяжно: **Да-а, ша-а.**

3. Фраза повторяется полностью.

4. После слоговой проработки слов руководитель дает учащимся задание составить фразу из разрезной азбуки, а сам уходит к неграмотным.

5. Учащиеся составляют фразу: **Даша ушла на работу.**

Неграмотные.

Повторение.

Руководитель просит прочитать 1-ую страницу букваря, подчеркнуть части слов **ма** и **да**, найти эти части на 2-ой странице, а сам уходит к звукобуквенникам.

Учащиеся читают, подчеркивая слоги **ма** и **да.**

ПЛАН УРОКА № 4 к городскому букварю

Основные мысли беседы	Время	Чтение: Неграмотн.	Время	Чтение: Звукобуквен.	Время	Письмо: Неграмотн.	Время	Письмо: Звукобуквен.	Время	Счет	Время	Пособия для: Учителя	Пособия для: Учащихся	Замечания
Повторение.	3 м	Чтение **4** стр. на 2 стр. по букварю «Б. У.». Словесная и слоговая проработка слов с прямыми слогами в твердых сочетаниях **Даша, Маша.** Знакомство со слогом **ша.** Выделение звуко-буквы **у.** Составление новых слов: **дома. Даша**	1 ч.	Чтение фраз из слов с прямыми и обратными слогами в твердых сочетаниях с предварительной слоговой проработкой и слуховым анализом. Фразы: **Даша ушла на работу** **Маша была дома одна**	50 м.	Зарисовка фраз с печатного шрифта, составленных из разрезной азбуки: **Даша, Маша**	45 м	Сознательное списывание с рукописного текста фраз, составленных из разрезной азбуки с предварительной слоговой проработкой. Фразы см. чтение.	55 м	Знакомство с цифрами **8—9** Повторение цифр от **1—9**	12 м	Метод. письмо № 15. Руковод занятий № 7	Букварь «Б.У.» Разрезная азбука. Рукописный алфавит. Отрывной календарь.	

Неграмотные.

Проверка и словесная проработка слова ДАША.

1. Руководитель проверяет подчеркнутые слоги и просит их прочитать.

(Учащиеся читают).

2. Руководитель обращает внимание учащихся на картинку букваря на 2-ой стр. и устанавливает совместно с учащимися, что на картинке нарисованы две женщины.

3. Затем руководитель показывает составленное из разрезной азбуки слово **Даша** и читает его сам и просит учащихся прочитать его.

(Учащиеся читают).

4. Предлагает всмотреться в слово и прочитать.

(Учащиеся всматриваются и читают).

5. Руководитель зарисовывает слово **Даша** печатным шрифтом, обращая внимание учащихся на движение руки. Затем предлагает срисовать слово с печатного текста, а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся зарисовывают).

Проверка и письмо фразы

ДАША УШЛА НА РАБОТУ.

1. Руководитель проверяет учащихся и дает им индивидуальные указания. Ошибки исправляются с последующей слоговой проработкой и слуховым анализом.

2. Затем фраза выставляется на планке и читается учащимися.

Звукобуквенники.

3. Руководитель пишет фразу на доске, обращая внимание учащихся на движение руки, и просит учащихся читать написанное.

4. Фраза зачитывается учащимися.

5. Руководитель дает задание списать фразу рукописным шрифтом, а сам уходит к неграмотным.

6. Учащиеся пишут, пользуясь рукописным алфавитом.

Неграмотные.

Проверка и словесная проработка слова МАША.

1. Руководитель проверяет зарисованное.

2. Просит учащихся прочесть слово, составленное из разрезной азбуки.

(Учащиеся читают).

Предлагет учащимся найти слово **Даша** в букваре под картинкой и в тексте.

(Учащиеся находят и читают).

3. Затем руководитель показывает составленное из разрезной азбуки слово **Маша** и читает.

(Учащиеся читают).

4. Руководитель предлагает всмотреться в слово и прочитать.

(Учащиеся всматриваются и читают **Маша**).

5. Руководитель зарисовывает слово **Маша** на доске, обращая внимание учащихся на движение руки.

Дает задание зарисовать это слово, а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся зарисовывают).

Звукобуквенники.

Проверка и слоговая проработка фразы

МАША БЫЛА ДОМА ОДНА.

1. Руководитель проверяет учащихся и дает им индивидуальные указания.

(В случае затруднений предлагает снова писать).

Затем начинается слоговая проработка фразы: **Маша была дома одна.**

1. Руководитель произносит фразу.
2. Учащиеся повторяют ее и разбивают фразу на слова, слова делят на слоги.
3. После слоговой проработки фраза вновь произносится.
4. Руководитель дает задание составить фразу из разрезной азбуки, а сам уходит к неграмотным.
5. Учащиеся составляют фразу: **Маша была дома одна.**

Неграмотные.

Проверка и слоговая проработка слов: ДАША и МАША.

1. Руководитель проверяет учащихся. Просит найти слово **Маша** в букваре.

(Учащиеся находят).

Затем идет слоговая проработка слов **Даша** и **Маша.**

2. Руководитель совместно с учащимися делит слова на части: **Да-ша, Ма-ша.**

При произнесении каждой части руководитель разрывает составленные из разрезной

Звукобуквенники.

Проверка и письмо фразы.

1. Руководитель проверяет учащихся индивидуально и дает им указания. Ошибки исправляются.

2. Затем фраза выставляется на планке и читается.

3. Руководитель пишет фразу на доске, обращая внимание учащихся на движение руки. По мере написания, каждый слог прочитывается учащимися.

Затем руководитель дает задание списать фразу рукописным шрифтом, а сам уходит к неграмотным.

4. Учащиеся пишут, пользуясь рукописным алфавитом.

Неграмотные.

азбуки слова и показывает произносимую часть.

Слоги прикалываются к доске.

3. (Учащиеся вспоминают слова: **дома, завода**).

4. Руководитель выделяет слог **«ша»**, читает его. Просит учащихся всмотреться в него, сравнить со слогами **да** и **ма** и прочитать.

(Учащиеся всматриваются, сравнивают и читают).

5. Руководитель зарисовывает **ша** и просит учащихся зарисовать несколько раз, а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся зарисовывают).

Проверка и составление знакомых слов.

ДОМА, ДАША.

1. Руководитель проверяет учащихся. Просит слог **ша**

Звукобуквенники.	Неграмотные.
	найти в тексте на странице 2-й, подчеркнуть и прочитать. (Учащиеся выполняют задание, а руководитель их проверяет). 2. Затем руководитель дает учащимся слоги: **до, ма, ша** и предлагает составить слова: **дома, Даша.** (Учащиеся составляют слова, а руководитель уходит к звукобуквенникам).
Проверка.	**Проверка и выделение звукобуквы У.**
1. Руководитель проверяет и дает индивидуальные указания. 2. С целью улучшения точности письма просит учащихся написать второй раз эту фразу, а сам уходит к неграмотным.	1. Руководитель проверяет составленные слова. Слова прикалываются к доске и читаются учащимися поочередно. При чем порядок слов руководом изменяется. 2. Затем руководитель показывает фразу **Даша у дома** и читает. Просит учащихся прочитать. Обращает внимание учащихся на новое слово **у.** (Учащиеся читают, акцентируя на **у**). Руководитель поясняет, что слово **у** состоит из одной буквы, и эта буква называется **у.** 3. Просит учащихся **у** найти и прочитать в тексте 2-й стр. (Учащиеся находят и прочитывают). 4. Руководитель просит всмотреться во фразу **Даша у дома,** прочитать и зарисовать, указывая при этом на зарисовку **у.** (Учащиеся зарисовывают, а руководитель уходит к звукобуквенникам).

Звукобуквенники.

Проверка и письмо рассказа.

1. Руководитель проверяет написанное.

2. Затем просит учащихся прочитать весь рассказик и вновь под ряд его записать, при этом указывает, что имена и фамилии всегда пишутся с большой буквы.

(Даша, Маша), «пишите и вы всегда с большой буквы».

3. Учащиеся читают.

4. Пишет несколько раз «Даша» на доске, обращая внимание на букву Д, как очень трудную для написания, а учащиеся следят.

Дав задание, руководитель уходит к неграмотным.

5. Учащиеся пишут, пользуясь рукописным алфавитом.

Неграмотные.

Проверка и чтение по букварю.

1. Руководитель проверяет и дает индивидуальные указания.

2. Затем руководитель совместно с учащимися читает 4 строчки по букварю **Б. У.**

3. Затем учащиеся поочередно читают текст.

Руководитель по-очередно проверяет учащихся и той и другой группы.

Счет.

Руководитель показывает отрывной календарь, показывает числа 8 и 9, записывает сам и просит учащихся записать.

Потом показывает в разбивку числа от 1—9 и просит записать.

Учащиеся записывают (упражнение).

ПЛАН УРОКА № 11 к городскому букварю

Основные мысли беседы	Время	Чтение				Письмо				Счет	Время	Пособия для:		Замечания
		Неграмотн.	Время	Звукобуквен.	Время	Неграмотн.	Время	Звукобуквен.	Время			Учителя	Учащихся	
Чистота на заводе увеличивает продуктивность работы.	3 м.	Чтение стр. 6 по букварю «Б .У.». Словесная, слоговая и звуковая проработка фраз из слов с мягкими сочетаниями: **Наташа мала. У Даши Шура.** Чтение 6 стр. до 9 строчки. Выделение звуко-буквы ш.	1 ч	Слоговая проработка фраз, из слов с прямыми и обратными слогами **аш**, и составление их из разрезной азбуки. Предварительное упражнение на словах: «уголь—угол, был—быль, быт—быть» Фразы **У завода уголь, пыль, копоть. Как быть Надо убрать пыль и копоть Уголь надо положить в угол** Чтение 12 стр по букварю «Красный Пахарь».	55 м	Сознательное списывание с рукописного шрифта фразы **Маша и Миша**	40 м	Сознательное списывание с рукописного шрифта фраз, составленных из разрезной азбуки. См. чтение.	45 м	Повторение записи круглых десятков	15 м.	Букварь «Б У», стр. 21 Боярчук. — «Математический задачник»	Те же, что и в предыдущем уроке.	

УРОК № 11.

Беседа.

Урок начинается общей беседой на тему: **Чистота на заводе увеличивает продуктивность работы.**

Составляется рассказик: **У завода уголь, пыль, копоть. Как быть. Надо убрать и копоть и пыль. Уголь надо положить в угол.**

Звукобуквенники.

Упражнение на **ь** и слоговая проработка фразы **У завода уголь.**

1. Руководитель прикалывает к доске следующие слова в таком порядке:

угол	**уголь**
быт	**быть**
был	**быль**

2. Руководитель предлагает читать весь левый столбец сверху вниз.

(Учащиеся читают).

3. Руководитель предлагает читать и левый и правый столбцы.

(Учащиеся читают совместно с руководителем, наблюдая за изменениями в произношении).

4. Руководитель раз'ясняет значение **ь**, сравнивая слова с **ь** и без него. Предлагает учащимся прочитать слово, прислушиваясь к произношению.

(Учащиеся поочередно читают слова, прислушиваясь к произношению слов).

Неграмотные.

Повторение.

Руководитель дает задание прочитать 4 и 5 стр. по букварю «Будем учиться», а сам уходит к звукобуквенникам. Учащиеся читают.

Звукобуквенники.

5. Руководитель предлагает учащимся придумать ряд слов, которые на конце мягко выговариваются.

(Учащиеся придумывают).

После краткого предварительно упражнения в употреблении мягкого знака, начинается слоговая проработка фразы **У завода уголь, пыль, копоть.**

6. Руководитель отчетливо вслух произносит эту фразу.

(Учащиеся фразу повторяют).

7. Вся фраза разбивается на слова; слова—на слоги.

8. Учащиеся по заданию руководителя складывают эту фразу из разрезной азбуки.

Руководитель уходит к неграмотным.

Неграмотные.

Проверка и словесная проработка слов:

НАТАША, МАЛА, МИЛА.

1. Руководитель проверяет учащихся.

2. Руководитель показывает составленные из разрезной азбуки слова: **Наташа, мала, мила, машины, Даша, Шура** и совместно с учащимися читает их.

3. Руководитель прикрепляет слова к доске, дает задание учащимся составить из разрезной азбуки по образцу, выставленному на доске, те же слова, а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся составляют слова).

Звукобуквенники.

Проверка и письмо фразы

У ЗАВОДА УГОЛЬ, ПЫЛЬ, КОПОТЬ.

1. Руководитель проверяет работу учащихся и дает им индивидуальные указания. Ошибки исправляются.

2. Фраза вывешивается на планке, приспособленной для выставки разрезной азбуки, и прочитывается учащимися.

3. Руководитель пишет фразу рукописным шрифтом на доске, обращая внимание учащихся на движение руки.

4. Руководитель дает задание учащимся списать фразу, а сам уходит в группу неграмотных.

5. Учащиеся пишут фразу, пользуясь рукописным алфавитом.

Неграмотные.

Проверка и слоговая проработка фразы

НАТАША МАЛА.

1. Руководитель проверяет учащихся.

2. Руководитель показывает фразу **Наташа мала** и читает совместно с учащимися.

3. Руководитель предлагает разделить слова на слоги и прочитать их.

(Учащиеся делят и читают).

4. Руководитель обращает внимание на новый слог **ла**, предлагает присмотреться к нему и прочитать.

(Учащиеся всматриваются и читают).

5. Руководитель дает задание учащимся составить фразу

Звукобуквенники.

Слоговая проработка фразы

КАК БЫТЬ.

1. Руководитель медленно произносит фразу.

2. Учащиеся повторяют фразу, делят фразу на слова, слова—на слоги.

3. После слоговой проработки фраза произносится снова руководителем и учащимися.

4. Руководитель дает задание составить фразу из разрезной азбуки, а сам уходит в группу неграмотных.

5. Учащиеся составляют фразу **Как быть** из разрезной азбуки.

Неграмотные.

Наташа мала из разрезной азбуки, а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся составляют).

Проверка и составление фразы

НАТАША МИЛА.

1. Руководитель проверяет учащихся.

2. Руководитель дает задание найти фразу **Наташа мила** на 6-й стр. букваря «Будем учиться».

(Учащиеся находят).

3. Руководитель индивидуально проверяет учащихся.

4. Руководитель прикрепляет к доске слово **мила**, под ним слово **мала** и предлагает учащимся установить в них разницу.

(Учащиеся устанавливают путем деления слов на слоги).

Звукобуквенники.

Проверка и письмо фразы КАК БЫТЬ.

1. Руководитель проверяет работу учащихся и дает им индивидуальные указания. Ошибки исправляются.

2. Фраза вывешивается на планке, приспособленной для вставки разрезной азбуки, и прочитывается учащимися.

3. Руководитель пишет фразу рукописным шрифтом на доске, обращая внимание учащихся на движение руки.

4. Руководитель дает задание учащимся списать фразу, а сам уходит в группу неграмотных.

5. Учащиеся пишут фразу, пользуясь рукописным алфавитом

Неграмотные.

5. Руководитель читает то и другое слово. Просит вслушаться и всмотреться в слова.

6. Руководитель дает задание составить эту фразу, а сам идет к звукобуквенникам.

(Учащиеся составляют из разрезной азбуки фразу **Наташа мила).**

Проверка и составление фразы

У МАШИНЫ МИША.

1. Руководитель проверяет учащихся.

2. Слова **Наташа, мала, мила** отыскивают в букваре.

3. Руководитель показывает фразу **У машины Миша** и предлагает читать ее.

(Учащиеся читают).

Звукобуквенники.

Слоговая проработка фразы

НАДО УБРАТЬ ПЫЛЬ И КОПОТЬ.

1. Руководитель медленно произносит фразу по слогам.

2. Учащиеся повторяют фразу, делят фразу на слова, слова—на слоги.

3. После слоговой проработки фраза произносится сполна руководителем и учащимися.

4. Руководитель дает задание составить фразу из разрезной азбуки, а сам уходит в группу неграмотных.

5. Учащиеся составляют фразу **Надо убрать пыль и копоть** из разрезной азбуки.

Неграмотные.

4. Руководитель предлагает учащимся разделить слова на слоги и прочитать их.

(Учащиеся делят и читают).

5. Руководитель предлагает составить эту фразу из разрезной азбуки, а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся составляют).

Проверка и составление фразы

У ДАШИ ШУРА.

1. Руководитель проверяет учащихся.

2. Слова **У, машины, Миша** отыскиваются в букваре.

3. Руководитель показывает фразу **У Даши Шура,** предлагает учащимся прочитать фразу, разделить по слогам, прочитать слоги.

(Учащиеся исполняют задание).

Звукобуквенники.

Проверка и письмо фразы.

1. Руководитель проверяет учащихся. Фразы исправляются.

2. Руководитель пишет: **Надо убрать пыль и копоть.** Учащиеся по очереди читают фразу.

3. Руководитель дает задание писать фразу, а сам уходит в другую группу.

(Учащиеся пишут, пользуясь рукописным алфавитом).

Неграмотные.

4. Руководитель дает задание составить фразу из разрезной азбуки, а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся составляют фразу).

Проверка и чтение по букварю 6-й страницы.

1. Руководитель проверяет учащихся.

Руководитель дает задание найти в букваре фразу **У Даши Шура.**

(Учащиеся находят).

3. Руководитель предлагает прочитать 6-ю страницу. Учащиеся совместно с руководителем читают: **Работа Маши дома. У Маши Наташа. Наташа мала. Наташа мила. Работа Миши у машины. А Даша и дома и у машины.**

4. Затем учащиеся читают по одиночке.

5. Руководитель проверяет и исправляет учащихся.

6. Руководитель дает задание найти и подчеркнуть в

Звукобуквенники.

Проверка и слоговая проработка фразы

УГОЛЬ НАДО ПОЛОЖИТЬ В УГОЛ.

1. Руководитель проверяет написанное. Затем идет слоговая проработка фразы: **Уголь надо положить в угол.**

2. Руководитель медленно произносит фразу.

3. Учащиеся повторяют фразу, делят фразу на слова, слова—на слоги.

4. После слоговой проработки фраза произносится сполна руководителем и учащимися.

5. Руководитель дает задание составить фразу из разрезной азбуки, а сам уходит в группу неграмотных.

6. Учащиеся составляют фразу «**Уголь надо положить в угол** из разрезной азбуки.

Неграмотные.

своих букварях на 6-й странице слоги: **ша, ши, шу** в словах.

Руководитель уходит в другую группу. Учащиеся находят и подчеркивают слоги.

Проверка и выделение звукобуквы Ш.

1. Руководитель проверяет учащихся.

2. Руководитель показывает фразы: **Наша Шура** и **Наш Шура.**

Фразы читаются.

3. Из слова **наш** выделяется звуко-буква **ш.**

4. Руководитель предлагает слово **наш** найти в букваре и подчеркнуть.

(Учащиеся находят и подчеркивают).

Звукобуквенники.

Проверка и письмо фразы.

1. Руководитель обходит ряды и индивидуально проверяет учащихся. Фразы исправляются.

2. Руководитель пишет фразу.

3. Учащиеся читают, а потом пишут, пользуясь рукописным алфавитом.

Руководитель уходит к неграмотным.

Неграмотные.

5. Руководитель к слову **наш** подставляет буквы **а, у** и предлагает читать.

(Учащиеся читают).

6. Руководитель предлагает учащимся составить из разрезной азбуки слова: **Маша и Миша.**

(Учащиеся составляют).

7. Руководитель пишет на доске рукописным шрифтом фразу **Маша и Миша,** обращая внимание учащихся на движение руки. Показывает рукописный алфавит и раз'ясняет, как им пользоваться. Дает задание учащимся списать фразу рукописным шрифтом, а сам уходит к звукобуквенникам.

(Учащиеся пишут, пользуясь рукописным алфавитом).

Проверка и письмо фразы.

1. Руководитель проверяет написанное, дает индивидуальные указания и уходит к звукобуквенникам.

2. Учащиеся продолжают писать.

Звукобуквенники.

Проверка и чтение по букварю «Красный Пахарь».

1. Руководитель проверяет написанное.

2. Весь рассказ учащимися читается.

Затем начинается упражнение в чтении.

3. Руководитель открывает букварь «Красный Пахарь», дает читать 12-ю страницу. Учащиеся поочередно читают, а остальные следят. Во время чтения наблюдается **ъ.**

Проверка.

Руководитель подходит то к одной, то к другой группе и проверяет их.

Счет.

Учащимися в тетрадях и на доске записываются круглые десятки (упражнение).

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ГЛАВЕ «РАБОТА С РАЗНОРОДНОЙ ГРУППОЙ».

Главнейшие этапы работы	Вопросы
Букварный период.	Правильно ли то, что знающих буквы, но не умеющих читать необходимо выделить в особую подгруппу при обучении грамоте? Какова последовательность в обучении чтению звукобуквенников и в чем ее отличие от абсолютно неграмотных? Каково отличие в обучении письму звукобук-

Главнейшие этапы работы	Вопросы
	венников от абсолютно неграмотных? Как распределить занятия так, чтобы обе группы заняты были не в ущерб одна другой. Какую роль должна играть взаимопомощь в условиях занятий с разнородной группой и в чем конкретно она должна выражаться?
Послебукварный период.	Можно ли в послебукварном периоде об'единить две подгруппы в одну, при условии, если в начале школа была укомплектована знающими буквы, но не умеющими читать, и абсолютно неграмотными или нет. Каковы особенности занятий с разнородной группой в послебукварный период?

ЛИТЕРАТУРА.

Методическое письмо № 15.

ПРИЛОЖЕНИЕ.

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ

За последние два года со всей очевидностью выяснилась необходимость социально-бытового обследования учащихся школ грамоты. Многие неудачи в работе школы являются следствием недоучета учителем той окружающей обстановки, в которой живет учащийся. Ее влияние сильнее влияния учителя. Вот несколько примеров. Один малограмотный рабочий обратился к учителю начальной образовательной школы, прося, чтоб последний ему помог подготовиться к поступлению на вечерние общеобразовательные курсы. Учитель охотно пошел ему навстречу. Через несколько дней учащийся заявил, что раздумал учиться. Учитель все же убедил его продолжать начатое дело. Через несколько дней ученик опять заявил, что он раздумал учиться, ибо никакого реального смысла в этом не видит. Учителю вторично удалось его убедить не бросать учение. Эти уговоры и отказы продолжались на протяжении месяца. В конце-концов ученик бросил заниматься. Случайно учитель попал в то общежитие, где жил его прежний ученик. И только тогда ему стало ясно, почему ученик бросил учиться. На ученика влияли его товарищи. Если бы учитель узнал об этом раньше, результаты могли быть иными. А вот другой случай. Одному учителю с трудом удалось сорганизовать группу учащихся. Через некоторое время она начала быстро таять. Спасая группу, учитель решил пойти на дом к ушедшим ученикам и поговорить с ними. При посещении одной учащейся, он натолкнулся на то, что муж избивал ее. Оказалось, что она решила развестись с мужем, но для того, чтоб не быть беспомощной после развода, она поступила в школу грамоты. Муж узнал про это и начал ее систематически избивать. В конце-концов она вынуждена была бросить школу. Если бы учитель раньше узнал об этом, он сумел бы ее удержать в школе. Таких примеров можно привести много. Все они говорят о том, что для правильной постановки дела необходимо производить социально-бытовое обследование учащихся.

КРАТКАЯ ИНСТРУКЦИЯ К ПРОВЕДЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ

1. Социально-бытовое обследование имеет в виду до начала обучения выяснить те причины, которые могут тормозить обучение грамоте, а также те, которые могут содействовать успешному обучению.

2. Социально-бытовое обследование необходимо производить во время посещения учащегося на дому.

3. Обследование не должно иметь характер какого бы то ни было допроса. Прежде чем производить заполнение анкеты, необходимо создать атмосферу дружеской беседы. Весь материал должен выявляться в процессе беседы.

4. Обследование рекомендуется производить в порядке наиболее удобном для каждого отдельного случая, с таким только расчетом, чтобы все поставленные в анкете вопросы были выяснены. Если во время обследования учитель столкнется с каким-либо важным фактом, не предусмотренным анкетой, но характеризующим социально-бытовые условия, как могущие содействовать обучению грамоте или тормозить его, то необходимо его кратко записать особым пунктом под вопросом «Дополнительная характеристика».

СХЕМА СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

1. №.
2. Фамилия, имя, отчество.
3. Пол.
4. Возраст.
5. Национальность и разговорный язык.
6. Социальное происхождение (чем занимался).
7. Социальное положение и профессия (специальность, чем сейчас занимается, стаж, размер заработка).
8. Адрес и расстояние (приблизительно) от школы.
9. Общая характеристика жилищных условий (общежитие, квартира, кухня, подвал и т. п. санитарно-гигиенические условия, размер площади, сколько человек на ней живет).
10. Семейное положение (женат, холост, число детей, их возраст).
11. Характеристика остальных членов семьи (с которыми живет): муж, жена, родители, братья, сестры, их предельный заработок, грамотность, партийность, учатся ли дети в школе, отношение к обучающемуся вообще и в частности к его обучению грамоте.
12. Продолжительность рабочего дня и его распорядок.
13. Партийность и партийная нагрузка (какую нагрузку несет и сколько на нее тратит времени).

14. Участие в общественной работе (с какого времени, сколько лет, месяцев и какую общественную работу несет; сколько еженедельно тратит на нее времени).

15. Учился ли раньше грамоте (сколько лет тому назад, где, в какой школе, или самостоятельно).

16. Отношение к обучению грамоте.

17. В какие часы и дни удобнее заниматся.

18. Дополнительная характеристика.

«. . . .» 192 . . г.

ИНСТРУКЦИЯ К ОБРАБОТКЕ МАТЕРИАЛОВ

1. Обработка материалов производится главным образом с целью выявления условий, могущих содействовать или тормозить обучение грамоте.

2. Соответствующие пункты просматриваются и против каждого делаются пометка — вывод, обозначаемые значками: +; —; 0 (— означает содействует; — тормозит; 0 — не выяснено).

3. Все эти сведения сводятся в общий лист, где помещаются следующие графы.

№№ вопросов	Фамилия		Фамилия		Фамилия		Фамилия	
	Оценка + — 0	Необходим. мероприятия	Оценка + — 0	Необходим. мероприятия	Оценка + — 0	Необходим. мероприятия	Оценка + — 0	Необходим. мероприятия
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

4. В зависимости от оценки намечаются те или иные мероприятия. Так, если при обследовании выясняется, что у обучающихся есть малолетние дети, которые будут тормозить обучение, то необходимо в мероприятиях указать о необходимости (если есть возможность) определить детей в ясли или в детский сад. Если учащийся не может посещать школу, нужно к нему прикрепить кого-нибудь, кто бы его обучил индивидуально. Такие мероприятия необходимо указать против каждой оценки того или иного пункта.

СОДЕРЖАНИЕ

80 коп.

